

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями
здоровья

**Формирование навыков выразительности устной речи у обучающихся с
легкой степенью умственной отсталости (интеллектуальными
нарушениями) на уроках чтения**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
д.филологич.н., профессор
А.В.Кубасов

дата подпись

Исполнитель:
Купчаева Полина Евгеньевна,
обучающийся 401 группы

подпись

Научный руководитель:
Христюкова Л. В., кандидат
филологических наук, доцент
кафедры теории и методики
обучения лиц с ограниченными
возможностями здоровья

подпись

Екатеринбург 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ.....	7
1.1. Выразительность устной речи.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	16
1.3. Особенности формирования устной речи у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	21
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ).....	28
2.1. Методы диагностики навыков выразительности устной речи	28
2.2. Организация и проведение констатирующего эксперимента.....	34
2.3. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента	38
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ.....	47
3.1. Методика формирования навыков выразительности устной речи.....	47
3.2. Обучающий эксперимент.....	52
3.3. Контрольный эксперимент.....	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	66
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	69
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	76
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	90

ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	121
-------------------	-----

ВВЕДЕНИЕ

В образовательных учреждениях, реализующих адаптированные основные образовательные программы (АООП) и работающих с обучающимися, имеющими умственную отсталость, проводится разносторонняя и целенаправленная работа по развитию речи на ее разных уровнях (лексическом, грамматическом, связной речи). Однако проблема формирования просодической стороны речи, развития устной выразительности речи, в достаточной степени не разработана, хотя и имеет большое значение для процесса коммуникации.

Речь и все ее составляющие компоненты представляют собой один из важнейших факторов социализации людей с умственной отсталостью. В частности, например, навыки выразительной речи способствуют более точному донесению мысли, помогают собеседнику понять настрой и приоритеты говорящего, верно считывать эмоции. Обучающиеся с умственной отсталостью не всегда в состоянии без помощи педагога освоить навыки выразительности речи: расстановку логических ударений, постановку пауз, выбор верной интонации. Это делает проведение работы по развитию выразительности устной речи необходимым, а, следовательно, обуславливает **актуальность** нашего исследования.

Проблема формирования устной речи и, в частности, произносительной ее стороны рассматривается в различных областях науки: в физиологии (И. П. Павлов, И. М. Сеченов); в психологии (Л. С. Выгодский, А. Н. Леонтьев, А. А. Люблинский, В. Г. Петрова, Б. Д. Эльконин); в психофизиологии (Н. И. Жинкин, М. М. Кольцова); в лингвистике (Л. Р. Зиндер); в психолингвистике (А. А. Леонтьев); в сурдопедагогике (Е. И. Андреева, Н. И. Белова, Ф. А. Рау, Ф. Ф. Рау, Н. Д. Шматко и др.), в олигофренопедагогике (М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, А. К. Аксенова, и др.). Наиболее полно проблема развития устной выразительности раскрыта в трудах сурдопедагогов, т.к. занимает в их

работе важное место. В олигофренопедагогике проблема формирования выразительности речи в специальной литературе отражена мало. Однако нельзя забывать, что начальная школа является важным этапом в процессе формирования всех навыков, в том числе и выразительности речи обучающихся. Чем прочнее сформированы навыки в этот период, тем успешнее будет дальнейшее обучение. Именно поэтому исследование выразительности речи приобретает особую значимость и актуальность.

Объектом исследования является устная речь обучающихся начальных классов с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Предмет исследования – процесс формирования навыков выразительности устной речи у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Цель исследования – изучение особенностей выразительности устной речи и формирование навыков выразительности чтения у обучающихся с умственной отсталостью на уроках чтения.

В соответствии с поставленной целью можно обозначить **задачи исследования**:

1. Проанализировать понятие выразительности устной речи, обобщив работы ученых из разных областей наук.
2. Дать определение понятию навык.
3. Установить связь между понятиями выразительность устной речи и выразительность чтения
4. Выявить причины недостаточной выразительности устной речи у обучающихся с умственной отсталостью.
5. Изучить навыки выразительности устной речи у обучающихся с умственной отсталостью:
 - а) сформированность навыка воспроизводить словесное ударение;
 - б) сформированность навыка менять силу и высоту голоса, а также темп речи;

- г) сформированность навыка членить фразы паузами.
6. Разработать методические рекомендации по формированию просодической стороны речи (тембра голоса, словесного ударения и членения фразы паузами) у обучающихся экспериментальной группы.
7. Провести обучающий эксперимент, основываясь на методических рекомендациях.
8. Подтвердить или опровергнуть действенность методов и методик по формированию навыков выразительности устной речи в ходе контрольного эксперимента.

Методы исследования: изучение научных источников (общих, специальных, педагогических, психологических, лингвистических, медицинских); изучение уровней речевого развития обучающихся на основе анализа медико-педагогической документации; метод наблюдения в ходе эксперимента; методы математической обработки данных; педагогический эксперимент.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ

1.1. Выразительность устной речи

С точки зрения психологии, речь рассматривается как совокупность актов говорения, восприятия и понимания. В речевой деятельности используется звуковая система. Речь может существовать в различных формах и посредством различных систем: система звуков (устная речь), система графических знаков (письменная речь), дактильная система (дактильная речь) и т.д. В подавляющем большинстве случаев ведущую роль в жизни человека играет устная речь. Главенство устной речи определяется удобством и доступностью её употребления [21]. Остальные же формы речи считаются вторичными относительно устной речи.

Устная речь – это звучащая речь, функционирующая в сфере прямого общения, а в более широком смысле – это всякая звучащая речь [38].

Устная форма речи имеет ряд особенностей:

- устная речь – это звучащая речь, воспринимаемая аудиально;
- устная речь зачастую создается в процессе говорения, однако, существует деление на речь неподготовленную (беседа, разговор и т.д.), и подготовленную (лекция, доклад и т.д.);
- для устной речи характерна импровизация и ряд языковых особенностей (свобода при выборе лексических средств; большая распространенность простых предложений, нежели сложных; употребление эмоционально окрашенных предложений; повторы; допустимость незаконченности выражения мысли без потери смысла высказывания) [9].

Еще одной немаловажной отличительной чертой устной речи является присутствие собеседника. Говорящий и слушающий слышат и видят друг

друга, поэтому устная речь зачастую зависит не только от того, как ее подают, но и от того, как ее воспринимают [49]. Более того, необратимость, поступательность и линейность развертывания во времени – одно из главных свойств устной речи. Невозможно вернуться в какой-то момент устной речи, а это значит, что у говорящего есть необходимость мыслить и говорить одновременно, а это определяет еще ряд особенностей устной речи: фрагментарность и деление цельного предложения на несколько коммуникативно-самостоятельных единиц [39].

Устная речь обладает набором звуковых средств для выражения и различения смысла. Эти средства представляют собой фонетическую систему языка. Главные средства фонетической системы – фонемы, словесное ударение и интонация. Фонетисты определяют фонему, как наименьшую звуковую единицу языка. Фонема несет в себе 2 функции – образующую (фонемы составляют звуковой образ слова) и смысловоразличительную (фонемы помогают отличать различные слова и морфемы) [25].

В речевом потоке звуки образуют слова при помощи слогов и словесного ударения. Каждое слово имеет определенную ритмическую структуру именно благодаря словесному ударению. Ритмическая структура слов служит для их узнавания. Словесное ударение обладает 2 функциями:

- словообразующую (при помощи данной функции звуки образуют слова);
- смысловоразличительную (различение слов омографов), эта функция важна ввиду разноместности и подвижности русского словесного ударения [52].

Не менее значимым компонентом фонетической системы можно определить интонацию, при помощи которой слова объединяются в синтагмы и фразы. Синтагма – словосочетание, представляющее собой цельную синтаксическую интонационно-смысловую единицу [8].

Интонация в фонетике рассматривается в 2 аспектах:

1. Коммуникативный аспект. В этом аспекте интонация обладает следующими функциями:

- а) интонация выступает способом деления речи на предложения;
- б) интонация помогает в различении типов предложения;
- в) логическое ударение и интонация способствуют актуальному чтению предложения;
- г) интонация является способом деления предложения на синтагмы, т.е. различное ударение в совокупности с различной интонацией может изменять значение предложения или его части;
- д) без интонации затруднено определение окончания предложения или высказывания.

2. Эмоциональный аспект. В данном аспекте интонация становится способом выражения эмоций и эмоционального воздействия на слушателя [21].

Выразительность устной речи является важным элементом, в значительной мере влияющим на понимание устной речи, интерес слушателя, наличие полутонов речи. Для того, что бы максимально эффективно использовать устную речь, необходимо понимать, какие компоненты составляют выразительную речь.

Н. С. Рождественский писал, что выразительность устной речи – это умение внятно, убедительно и в то же время максимально сжато выражать свои мысли и чувства; способность интонацией, выбором слов, построением предложений, подбором фактов, примеров действовать на слушателя или читателя [35]

Б. Н. Головин называет выразительностью речи такие особенности ее структуры, которые способствуют поддержанию внимания и интереса у слушателей или читателей; следовательно речь, обладающую этими особенностями, можно назваться выразительной. Речь, построенная таким образом, что выбором и расположением средств языка воздействует на ум и эмоциональную область сознания, удерживает внимание и интерес слушателя или читателя, называется выразительной [12].

То есть основным качеством выразительной речи мы можем назвать связь выраженного суждения и отношения к нему говорящего. Выразительность речи должна быть основана на осознанной передаче мысли.

В нашей работе, говоря о выразительности устной речи, мы будем рассматривать интонационную выразительность.

Б. Н. Головин определяет интонацию, как движение, в процессе развертывания речи, высоты ее звучания, силы, темпа, тембра и членения ее паузами [12]. В ряде источников термин «интонация» имеет два значения – узкое и широкое. В узком смысле он используется для обозначения мелодики, мелодического контура, движения тона. Широкий смысл термина, кроме интонации, включает ударение, паузирование, темп. Разделение на узкое и широкое толкование термина очень условно, т.к. в понятии мелодического контура включаются такие понятия как ударение и паузирование [17]. Существует такое определение интонации: интонация — это сложный комплекс фонетических средств, выражающих смысловое отношение к высказываемому и эмоциональные оттенки речи. Интонация является средством эмоционально-волевого отношения говорящего к содержанию речи, обращенной к слушателям. [24]. Все определения так или иначе указывают нам на наличие определенных средств, компонентов, наличие которых позволяет судить о сформированности интонационной выразительности.

А. И. Максаков включает в понятие «интонационная выразительность речи» включает следующие компоненты:

- мелодика — изменение голоса по высоте, то есть перемещение голоса от основного тона вверх и вниз; певучесть и гибкость голоса, благодаря наличию гласных звуков в речи;
- темп — скорость речевого высказывания: изменение темпа речи в зависимости от содержания высказывания (в отличие от общего темпа речи является одним из компонентов речевой интонации);

- пауза — кратковременная остановка в речи. Логические паузы указывают на законченность отдельной мысли. Психологические — служат средством эмоционального воздействия на слушателей;

- сила голоса — смена громкости звучания речи в зависимости от содержания высказывания;

- логическое ударение — выделение голосом отдельных слов;

- фразовое ударение — выделение голосом группы слов;

- ритм — равномерное чередование ударных и безударных слогов, отличных по длительности и силе произношения;

- тембр — эмоционально-экспрессивная окраска речи; с его помощью можно обозначать эмоциональный посыл высказывания и т. д. [24].

Рассмотрим некоторые средства выразительности подробнее.

Пауза — перерыв в речи, которому акустически обычно соответствует отсутствие звука, а физиологически — остановка в работе речевых органов [42] Г. Н. Иванова-Лукьянова писала, что паузы можно разделить на грамматические и неграмматические:

- грамматические паузы отражают синтаксический строй высказывания, обозначая границы синтагматического членения. Грамматические паузы не имеют стилистической причастности, но частота появления таких пауз в тексте может быть индикатором жанровой принадлежности текста.

- неграмматические паузы — паузы, служащие для членения на смысловые группы. Эти паузы стилистически или экспрессивно окрашенными. Группу неграмматических пауз составляют паузы колебания (или хезитации), дикторские паузы, психологические паузы [17].

Мелодика — в языкознании определяется как основной компонент интонации. С акустической точки зрения мелодика речи — изменения во времени частоты основного тона, измеряемой в герцах ($Гц$) или музыкальных интервалах. Различается мелодика слога, слова, фразы [45].

Мелодика речи служит для выполнения следующих функций:

- организует фразу, разделяя её на синтагмы и ритмические группы и связывая её части в единое целое;
- различает коммуникативные типы высказывания (вопрос, побуждение, повествование, восклицание и другие);
- выделяет наиболее значимую часть высказывания;
- выражает эмоции, оттенки модальности, иронию, подтекст [41].

Темп — скорость произнесения элементов речи. Также относится к элементам устной выразительности речи, является одним из компонентов интонации. Важно отметить, что абсолютный темп речи может зависеть от индивидуальных особенностей и эмоционального состояния говорящего, ситуации общения и стиля произношения говорящего; более того, можно наблюдать зависимость между длиной речевой единицы и скоростью её произнесения, т.е. чем длиннее слово или синтагма, тем меньше средняя длительность звука (слога) в них, и тем быстрее темп [22].

Интересно и то, что повышение темпа речи происходит за счёт сокращения длительности как гласных, так и согласных звуков, в то время как снижение темпа достигается преимущественно путём увеличения длительности гласных [37]

Темп речи выполняет функцию выделения более важных частей высказывания. Наиболее важные слова или синтагмы выделяются замедленным темпом, отрезки, сообщающие менее важную информацию — ускоренным. Замедление темпа к концу высказывания служит одним из способов демонстрации его целостности и законченности, в чём и проявляется синтаксическая функция интонации [18].

Логическое ударение — выделение с помощью интонационных средств какого-либо слова в высказывании, на котором говорящий хочет акцентировать внимание. Зачастую под логическим ударением понимают место интонационного центра высказывания, т.е. о тот слог или слово, на котором происходит коммуникативно значимое изменение высоты тона или силы голоса. В зависимости от того, на какое слово фразы падает логическое

ударение, высказывание может изменять свой смысл, а следовательно требовать различной речевой реакции собеседника [46].

Выделение ударных слов зависит от контекста и задач коммуникации. Однако существуют правила постановки логических ударений:

- закон нового понятия — слова, обозначающие новые, не встречающиеся ранее в тексте понятия;
- при инверсии на определениях, которые выражены прилагательным;
- противопоставления — противопоставляемые слова интонационно выделяются, вне зависимости от того, в каком порядке расположены части противопоставления, утверждаемое интонационно выделяется сильнее, и обязательно понижением голоса как главное ударение;
- сравнения - при сравнении обычно выделяется только то, с чем сравнивается предмет, свойство и т.д.; союзы, с помощью которых образуется сравнительный оборот, не бывают ударными;
- нераспространенное предложение — в нераспространенных предложениях, состоящих из подлежащего и сказуемого, чаще всего ударение падает на последнее слово;
- перечисление и однородные члены предложения — перечисление имеет определенный «ход голоса» — повышение и логическая перспектива. На перечисляемых словах высота голоса все время повышается, показывая, что мысль еще не окончена и будет продолжена, и только на последнем из них, в случае, если оно заканчивает фразу, голос понижается;
- определения, выраженные существительным в родительном падеже;
- обращение — обращение, стоящее в начале фразы, выделяется логическим ударением и паузой. Обращение, стоящее в середине и в конце фразы, не требует ударения и является частью речевого такта;
- выделение повторяющихся понятий, обобщающие слова [10].

Ритм — последовательное чередование выделенных элементов речи, имеющих смысловое или выразительное значение, которые отличаются по

ряду акустических характеристик. Так, ударные слоги и слова произносятся более длительно при выраженных изменениях высоты голоса [30].

Исходя из вышеизложенного можно заключить, что интонационная выразительность речи обеспечивается умением изменять голос (повышать и понижать его тон, усиливать и понижать громкость), ускорять и замедлять темп речи, использовать паузы, выделять голосом отдельное слово или группу слов, придавать голосу эмоционально-экспрессивную окраску. С помощью интонации говорящий отражает свое отношение к высказываемой мысли, передает свои чувства, переживания, доводит свое высказывание до полной завершенности. [24]

Для дальнейшей работы важно определить, что мы понимаем под словом «навык». В. Г. Патрикеев пишет, что в психолого-педагогической литературе понятие "навык" разными авторами рассматривалось с разных точек зрения. Большинство отечественных авторов видят в навыках автоматизированные способы выполнения сложных целенаправленных действий (Е.В.Гурьянов, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, С. Л Рубинштейн) или упрочившийся способ действия (А. Г. Ковалев) [27].

Б. И. Пинский упоминает другую группу авторов – В. В. Чебышева, Г. Д. Луков, К. К. Платонов. Они отмечают, что навыком называется само действие, изменяющее в процессе упражнения свою психологическую структуру и степень совершенства. Несмотря на различия в определении навыков, все авторы согласны с тем, что навыки формируются в процессе упражнений и что при этом способы выполнения действий совершенствуются и упрочиваются. В зарубежной психологии проблема навыков была поставлена как одна из центральных в теории бихевиоризма и сводится к тому, что навык формируется путем "проб и ошибок" до положительного эффекта, без проявления сознательной активности в организации продуктивной деятельности [29].

Наиболее кратким и ясным можно назвать определение навыка, данное Б.П. Пузановым: навык – действие, доведенное до автоматизма [34].

Стоит отметить, что мы не говорим о выразительности устной речи в свете понятия «умение». Умение – это готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков [7]. Т.е. понятие умение включает в себя понятие навык. Следовательно, способность к выразительной устной речи мы можем считать умением, а овладение компонентами выразительной устной речи будет являться навыком.

Важно определить, на каком основании, говоря о выразительности устной речи, мы приходим к выразительному чтению. Чтение – вид речевой деятельности, направленный на смысловое восприятие графически зафиксированного текста. Целью чтения является получение и переработка письменной информации. С этой точки зрения, чтение относится к рецептивным видам речевой деятельности [14]. Исходя из этого определения следует, что чтение является одним из видов речевой деятельности. Чтение вслух является звучащей речью, а значит, опираясь на данное выше определение можно говорить, что чтение – один из возможных вариантов устной речи (в широком понимании этого слова).

Таким образом, в этом параграфе было дано определение устной речи, были определены компоненты выразительной устной речи, дано определение компонентов выразительной устной речи. Выявлено значение слов «навык» и «умение», а также отношение данных понятий и выразительности устной речи, объяснено отношение понятий «устная выразительная речь» и «выразительное чтение».

1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Безусловно, в этом параграфе будут представлены не все особенности, которые можно заметить в психике обучающихся с умственной отсталостью, но имеет смысл рассмотреть наиболее важные и первостепенные.

Главным и незаменимым инструментом человека в деле познания мира является такая психическая функция как мышление. И именно эта психическая функция у обучающихся с умственной отсталостью остается наиболее недоразвитой. Все стороны этой функции у обучающихся с умственной отсталостью имеют свои особенности, которые сказываются и на их трудовой деятельности в том числе. Рассмотрим эти особенности подробнее.

Мышление – обобщенное, опосредованное отражение внешнего мира и его законов, общественно обусловленный процесс познания, наиболее высокий его уровень. Тип мышления у детей с олигофренией не выходит за рамки наглядно-образного [6].

Мыслительные процессы умственно отсталых младших школьников весьма своеобразны.

Во-первых: анализ, выполняемый обучающимися, отличается бедностью и фрагментарностью. Говоря об объекте, ученик указывает малую часть его составляющих даже в тех случаях, когда знает их названия, часто не отмечает многие принципиально важные особенности. Как правило обучающиеся с умственной отсталостью говорят частях, которые выступают из общего контура фигуры. Явно проявляется хаотичность, бессистемность анализа, непоследовательное называние того, что бросается в глаза, а главное, более существенное не выделяется. [11].

Во-вторых: у обучающихся с умственной отсталостью вызывает затруднение операция сравнения. Часто обучающиеся утверждают различие

между объектами ссылаясь на признаки не подлежащие сопоставлению. Обучающиеся 1-2 классов часто обращают внимание на особенности, отличающие один объект от другого и, как правило, не говорят о том, чем эти объекты похожи. Зачастую обучающиеся заменяют более сложную для выполнения задачу легкой – вместо сравнения двух или нескольких объектов, начинают анализировать один из них, и, ввиду недостаточной критичности, неумения контролировать свои действия, не замечает этого [11].

В-третьих: еще более сложной задачей для обучающихся с умственной отсталостью становится обобщение т. е. объединение предметов или явлений на основании наличия общей черты, существенной для каждого из них. Выполняя обобщение, обучающиеся с умственной отсталостью основываются на случайных признаках, их выбор случаен, не логичен. Их обобщения часто оказываются слишком обширными, недостаточно дифференцированными [11].

В-четвертых, обучающиеся даже старших классов школы, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы, недостаточно критично относятся к результатам своей деятельности, не всегда замечают явные противоречия. У обучающихся не возникает желания проверить себя, они не допускают мысли, что могут ошибиться, удовлетворяются достигнутыми успехами, не выражая желания самостоятельно улучшить их. Мышление обучающихся с умственной отсталостью стереотипно и тугоподвижно, поэтому применение имеющихся знаний в новых условиях вызывает у обучающихся затруднения [11].

В-пятых, у обучаемых с умственной отсталостью наблюдаются нарушения динамики мыслительной деятельности проявляется в форме лабильности и инертности. Инертность мышления, затрудненность переключения с мысли на другую, т. е. вязкость, своеобразное резонерство, проявляется в обстоятельности и излишней детализации. Она характерна для многих умственно отсталых лиц. У них обнаруживается замедление

тугоподвижность интеллектуальных процессов и трудности переключения [43].

При вязкости мышления неизбежны также нелогичные скачки; длительно задерживаясь на множестве деталей, обучающийся все же скачком переходит к следующему суждению, затем снова увязает в деталях [33].

Также обнаруживаются проблемы в выполнении заданий, требующих от обучающихся словесно-логического мышления. Обучающиеся затрудняются в установлении причинно-следственных связей, часто не понимают даже несложные тексты, содержащие временные, причинные и другие отношения [54].

Даже обучающиеся младшего школьного возраста, имеющие нормативное развитие, не могут похвастаться высоким уровнем сформированности такой психической функции как память. У обучающихся с умственной отсталостью несовершенство этого процесса заметно особенно. Недооценивать значимость этой функции нельзя, особенно в деле формирования навыков.

Память — запоминание, сохранение и последующее воспроизведение индивидом его опыта [6].

Первое, что важно отметить – объем запоминаемой информации у обучающихся с умственной отсталостью существенно ниже, чем у обучающихся с нормальным интеллектом. Наблюдается прямая связь: чем более абстрактный материал, тем меньше информации запомнят обучающиеся. Точность и прочность запоминания и словесного и наглядного материала низкая, часто информация искажается, по причине привнесения обучающимися отсутствовавшей информации, и выпуске важных деталей. Однако, информация, кажущаяся им интересной, привлекающая внимание усваивается хорошо. Еще одной важной чертой обучающихся младших классов школы, реализующей адаптированную основную общеобразовательную программу, является их неумение пользоваться ранее усвоенными знаниями, пользоваться теми знаниями, которые необходимы

для решения поставленной задачи [11]. Важной особенностью памяти обучающихся с умственной отсталостью является отсутствие существенных различий между продуктивностью непреднамеренного и преднамеренного запоминания [29].

Известно, что при умственном недоразвитии оказывается дефектной уже первая ступень познания — восприятие [15]. Восприятие, как субъективный образ предмета, непосредственно влияет на любую деятельность обучающегося с умственной отсталостью. Искаженное или неполное восприятие будет негативно сказываться и на процессе работы, и на ее результате.

Восприятие – субъективный образ предмета, явления или процесса, непосредственно воздействующего на анализатор или систему анализаторов (употребляются также термины «образ восприятия», «перцептивный образ») [6].

Восприятие обучающегося с умственной отсталостью отличается недифференцированностью. Часто обучающиеся I класса часто не в состоянии различить близкие по спектру цвета. Например, все объекты, имеющие слабовыраженный цвет, они считают одинаковыми и называют белыми. Зрительное восприятие обучающихся с умственной отсталостью замедленно. Обучающиеся младших классов школы, реализующей адаптированную основную общеобразовательную программу, воспринимают зрительно меньшее количество объектов, чем обучающиеся с нормальным интеллектом [11].

Большое влияние на любую деятельность обучающихся с умственной отсталостью оказывает то, что их восприятие не является аналитическим. Действия выполняются обучающимися без предварительного установления порядка и последовательности действий [29].

В общей совокупности многообразных психических черт личности существенное место принадлежит воле. *Воля*— способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при

этом внутренние препятствия (т. е. свои непосредственные желания и стремления). Часто волевой акт включает в себя борьбу разнонаправленных тенденций. Решающую роль в волевых процессах играет мысленное построение будущей ситуации, активность внутреннего плана, что определяет результат борьбы мотивов и принятия решения в пользу волевого поступка [6].

Следует заметить, что слабое развитие волевых процессов характерно для обучающихся младших классов школы, реализующей адаптированную основную общеобразовательную программу. Эти обучающиеся крайне безынициативны, не умеют самостоятельно руководить своей деятельностью, подчинить ее отдельной цели, не всегда могут сосредоточить усилия для преодоления даже незначительных препятствий, возникающих по ходу той или иной работы.

У обучающихся с умственной отсталостью в подавляющем большинстве случаев наблюдается нарушение переключаемости внимания, т. е. затруднение при переходе от одной деятельности (задания) к другой, или нарушение торможения предыдущих способов деятельности. Часто можно наблюдать застревание или "соскальзывание" на знакомый ранее способ решения задачи. У обучающихся с умственной отсталостью часто снижена способность к распределению внимания между разными видами деятельности [33].

В сложной структуре формирующейся личности ребенка существенное место занимает *мотивационно-потребностная сфера*. Под понятием мотивы обычно имеется в виду все то, что побуждает человека к поступкам и различным видам деятельности.

Для обучающихся с умственной отсталостью, особенно на этапе обучения в начальной школе, характерна незрелость мотивационно-потребностной сферы, малая выраженность и незначительная продолжительность побуждений к деятельности. Но в литературе описываются примеры, когда эмоционально окрашенные, хотя и

недостаточно осознанные мотивы деятельности сохранялись и реализовывались обучающимися с умственной отсталостью в течение длительного времени. [11].

Таким образом, в этом параграфе были рассмотрены особенности в формировании психической деятельности обучающихся с умственной отсталостью. Нарушениям присущ тотальный характер, т.е. все сферы психики в той или иной степени оказываются недоразвиты.

1.3. Особенности формирования устной речи у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Говоря о речи обучающихся с умственной отсталостью, необходимо указать, что нарушение речи носит комплексный характер, т.е. все стороны речи в той или иной степени будут отклоняться от формирования речи в норме. В данном параграфе рассмотрены основные характеристики речи обучающихся с умственной отсталостью.

Во-первых, важно отметить, что развитие речи у детей с умственной отсталостью протекает с запаздыванием, относительно нормы. Р. И. Лалаева говорит, что детей с умственной отсталостью характерной чертой является более позднее развитие речи. Отдельные слова часто появляются только в 2 - 3 года, а становление фразовой речи у этих детей происходит лишь после 4 - 5 лет [20].

Ж. И. Шиф пишет, что первые слова дети с умственной отсталостью начинают произносить не в 1 - 1,5 года, как дети в норме, а лишь на третьем, четвертом и даже пятом году жизни [26]. Однако резкое отставание можно заметить уже в период доречевых вокализаций. Если в норме спонтанный лепет у детей появляется в период от 4 до 8 месяцев, то у детей с умственной отсталостью лепет отмечается в период от 12 до 24 месяцев [23]

А. К. Аксенова пишет, что исследованиями А.Н. Гвоздева, Н.И. Жинкина, Н.А. Менчинской, Р.Е. Левиной и др. установлено – у детей с нормальным интеллектом, в отличие от детей с умственной отсталостью, уже в дошкольном возрасте формируются фонематические, морфологические и синтаксические обобщения [1].

Дефекты звукопроизношения в школе, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы, встречаются гораздо чаще, чем в массовой. В их основе лежит целый ряд причин: недоразвитие познавательной деятельности, несформированность речеслуховой дифференциации, нарушения речевой моторики, аномалии в строении артикуляторного аппарата [23].

У детей с умственной отсталостью, также как и у детей в норме, чаще нарушаются звуки со сложной артикуляцией: свистящие, шипящие, сонорные звуки *л-л'*, *р-р'*. Чаще других встречается нарушение свистящих звуков [2]. В. И. Бельтюков объясняет это акустической близостью свистящих звуков. Недоразвитие речеслухового анализа и синтеза, нарушение восприятия устной речи у детей с умственной отсталостью, по-видимому, и играют решающую роль в большом количестве нарушений произношения свистящих звуков [5].

У обучающихся с умственной отсталостью в младших классах отмечается глубокая степень проявления расстройств звукопроизношения. В 1-2-х классах школы, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы, нарушения нескольких групп звуков встречаются в 2 раза чаще, чем нарушения только одной из групп звуков. Наиболее часто встречаются нарушения произношения двух и трех групп звуков (свистящих, шипящих, *р* или *л*). Нарушения четырех и пяти групп звуков встречаются гораздо реже. Начиная с 3-го класса наиболее распространенными становятся недостатки произношения одной-двух групп звуков, в старших классах у подавляющего большинства обучающихся с

дефектами звукопроизношения отмечаются дефекты только одной группы звуков [23].

Кроме фонетической стороны речи, у обучающихся с умственной отсталостью наблюдаются проблемы и со сформированностью лексической стороны речи. Так, например, большая часть всех слов, известных обучающимся школы, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы, входит в их пассивный словарь, однако незначительная их часть является частью активного словаря. Особенно явно это проявляется на примере употребления имен прилагательных [26]. Ограниченность словарного запаса обучающихся с умственной отсталостью младшего школьного возраста явно проявляется при назывании обучающимися предметов и явлений окружающего мира, их внешних и функциональных свойств, выполняемых действий. Известно, что обучающиеся зачастую не знают названия многих распространенных, постоянно встречающихся им объектов [28]. По данным М. П. Феофанова ребенку 5—6 лет с нормальным интеллектом уже знакомы порядка 22 предлога, которые он правомерно использует в речи; в то же время число предлогов, употребляемых обучающимися с умственной отсталостью 8—9 лет, обычно не превышает 9 [48]. Не менее распространенными недостатками лексической стороны речи учащихся являются искаженное понимание слов и неверное их использование. Здесь выделяются такие ошибки, как чрезмерное расширение значения слова. Обучающиеся могут называть одним и тем же словом разные предметы, имеющие внешние черты сходства или близкие по смыслу слова, но не тождественные. Словом-знаменателем при этом является название предмета, наиболее часто встречающегося в жизни ребенка и лучше ему знакомое. [1].

Еще сложнее происходит процесс формирования у обучающихся с умственной отсталостью грамматического строя речи. Наиболее серьезными и распространенными недостатками являются такие: малая распространенность предложений; пропуск слов, словосочетаний,

необходимых для построения фразы; редкое использование или не использование вообще сложносочиненных и сложноподчиненных конструкций, неправильное их построение; нарушение связи слов в предложении; нарушение порядка слов - неоправданные инверсии, разрыв словосочетаний [1].

Отдельно остановимся на формировании выразительности устной речи у детей в норме. Н. Х. Швачкин писал, что ранее восприятие слов ребенком осуществляется с помощью ритмико-мелодической структуры, т.е. ритм, интонация, мелодика приобретают смысловую нагрузку [53].

С. Л. Рубинштейн отмечал, что речь каждого ребенка от самого рождения обладает интонационной выразительностью, но как правило она неосознанна и произвольна, интонационная выразительность носит характер импульсивной эмоциональности, а для появления сознательной выразительности требуется направленная работа [38].

М. М. Алексеева и Б. И. Яшина приводят работу А. М. Леушиной, которая описала три ступени в развитии выразительности речи. Функция речи на первой ступени развития – эмоциональная. Посредством эмоциональности речи ребенок выражает отношение к окружающему миру. Но интонационная выразительность неконтролируема.

Переход на вторую стадию обусловлен усвоением социальных требований, предъявляемых ребенку, и характеризуется осознанным выбором средств интонационной выразительности. Возрастных рамок эта ступень не имеет, и ее сформированность зависит от индивидуальных особенностей ребенка и количества усилий, которые прилагаются для обучения и воспитания.

Наиболее высокая – третья ступень – представляет собой переход от интонационной выразительности к языковой. Обучающийся начинает осваивать языковые средства выразительности: метафоры, эпитеты, сравнения и т.д. для образной передачи мысли. Эта ступень, также как и вторая, не имеет определенных возрастных границ. Появляясь к концу

дошкольного – началу школьного периода, она формируется и развивается до конца жизни. [3]

Исследования, проведенные Е. М. Хватцевым, свидетельствуют о том, что уже сразу после рождения ребенок начинает непроизвольно издавать крики вроде «у-а», «э-э» и т.п. Эти звуки вызваны всякого рода неприятными для организма младенца раздражителями: голод, холод, мокрые пеленки, неудобное положение, боль. К началу второго месяца младенец начинает «гукать», издавая невнятные, с кряхтением звуки, подобные «гы», «кхы», а с третьего месяца в хорошем настроении начинают «гулить»: «агу», «бу» и позже: «мам, амм», «тль, дль». С возрастом гуление сменяется лепетом, появляющимся в результате подражания речи взрослых.

Ни крик, ни гуление, ни лепет еще нельзя назвать речью, или сознательным выражением мыслей, чувств и желаний, однако по их интонации и тембру мать может понять потребности и состояние ребенка. Ребенок же учится по голосу и ритму слов дифференцировать и понимать различные оттенки выразительности речи окружающих, что и является установлением первичного общения ребенка и взрослых. Это является зарождением выразительности устной речи. [50].

Р. В. Тонкова-Ямпольская подчеркивала, что коммуникативное развитие ребенка начинается с овладения интонационной системой языка. Интонационное поле речеслухового анализатора (план восприятия интонации) заканчивается к концу периода лепета, т. е. к концу первого – началу второго года жизни, тогда как интонационное поле в речедвигательном анализаторе в этот период только-только начинает формироваться [44].

М. В. Чеканова приводит слова Л. Качмарека и К. Онесорга, которые отмечали, что ребенок реагирует на движение тона голоса значительно раньше, чем на остальные языковые аспекты высказывания [51].

В сравнении с исследованностью формирования устной выразительности у детей в норме, устная выразительность у обучающихся с

умственной отсталостью исследована крайне плохо, но некоторые данные все же представлены. В частности В. Г. Петрова пишет, что в устной речи большинства обучающихся с умственной отсталостью младших классов основные ее выразительные средства — логическое ударение и интонирование фразы — представлены слабо. У ряда обучающихся речь монотонна, растянута, изобилует ненужными паузами, у других (возбудимых) она чрезмерно ускорена. Высказывания обучающихся с умственной отсталостью представляют собой поток неясных, неоконченных слов, произносимых громко, но мало понятных слушающим. Резкие нарушения темпа речи затрудняют ее восприятие и, таким образом, снижаются возможности коммуникации. [28].

Л. С. Волкова и С. Н. Шахновская также уточняют, что речь обучающихся с умственной отсталостью нередко бывает монотонной, маловыразительной, лишенной сложных и тонких эмоциональных оттенков, в ряде случаев замедленная, в других — излишне ускоренная, у заторможенных обучающихся голос тихий, слабый, немодулированный, у возбудимых — крикливый, резкий. Особенно выраженными являются нарушения просодической стороны речи у обучающихся с синдромом Дауна. Темп речи у таких обучающихся замедленный, скандированный. Наблюдается брадилалия и неврозоподобное заикание. Распространенными у этих обучающихся являются и голосовые расстройства (дисфония). Голос слабый, тусклый, сиплый, глухой, нарушена координация движений дыхательного, голосового, артикуляторного аппарата [23].

Таким образом, в этом параграфе были определены особенности формирования фонетической и лексической стороны речи обучающихся с умственной отсталостью. Описаны особенности лексической стороны речи обучающихся с умственной отсталостью и их устной выразительной речи.

Выводы по первой главе:

- устная речь в широком смысле – это вся звучащая речь;

- устная выразительность речи – это характеристика речи, в которой используются средства устной выразительности;
- к средствам устной выразительности относят мелодику, темп речи, тембр голоса, паузы, силу голоса, логическое ударение, фразовое ударение, ритм, тембр голоса;
- владение компонентами устной выразительной речи мы считаем навыками;
- выразительное чтение мы относим к выразительной устной речи на основании определения устной речи в широком смысле;
- обучающиеся с умственной отсталостью имеют недоразвитие всех сфер психической деятельности;
- недоразвитие речи обучающихся с умственной отсталостью характеризуется комплексностью, а значит, имеет отражение во всех аспектах речи;
- выразительность устной речи у обучающихся с умственной отсталостью значительно ниже, чем у их нормативно развивающихся сверстников, выразительность речи которых закладывается, начиная с первого года жизни.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

2.1. Методы диагностики навыков выразительности устной речи

Определение, данное в первой главе, сообщает нам, что устная речь – это речь звучащая, воспринимаемая аудиально и создаваемая в процессе говорения. Исходя из этого, мы можем предположить, что для диагностики уровня развития устной речи в целом и выразительно чтения в частности, нам потребуется создать для обучающихся ситуацию, в которой в управляемой педагогом ситуации обучающиеся в процессе говорения смогут продемонстрировать имеющийся уровень развития устной речи. Поэтому было решено взять за основу такие методы, как наблюдение и беседа.

Наблюдение представляет собой целенаправленный и планомерный процесс сбора информации. Наблюдение отличается от обычной фиксации явлений систематичностью, опорой на определённую педагогическую концепцию. Наблюдение позволяет изучать целостный объект в его естественном функционировании, проверяет адекватность и истинность теории в педагогической практике. Беседа же организуется с целью выявления индивидуальных особенностей личности, её мотивов, позиции. В педагогическом исследовании беседа применяется пополнения и уточнения данных массовой статистики и как самостоятельный, метод сбора психолого-педагогической информации — в обследованиях малых [36].

Для диагностики устной выразительной речи у обучающихся с умственной отсталостью была выбрана методика О. И. Лазаренко «Диагностика и коррекция выразительности речи» [19]. Методика предназначена для диагностики выразительности речи детей старшего

дошкольного возраста и обучающихся младшего школьного возраста. Тестовые задания предлагаемой методики разработаны с учетом междисциплинарных позиций, что позволяет интегрировать в единое диагностическое пространство множество различных параметров, которые следует учитывать при оценке речи детей. Данная методика содержит в себе материал для диагностики таких умений, как изменение темпа и ритма речи, изменение высоты и силы голоса, выделять ударные слоги в слове, ставить логические ударения. У автора не предложено системы оценивания уровня сформированности умений, поэтому нами было решено ввести четырехбалльную систему оценивания, где 0 баллов – навык не сформирован, 1 балл – низкий уровень сформированности навыка, 2 бала – навык частично сформирован, 3 балла – навык сформирован полностью. По каждому из оцениваемых навыков создана отдельная таблица.

Ряд заданий был адаптирован для большей доступности и соответствия тестируемым навыкам.

Ниже будут приведены задания и таблицы, соответствующие каждому из них (речевой материал см. в приложении 1).

Диагностика навыка изменять темп речи

Состоит из 1 задания, максимум за выполнение всех заданий – 3 балла. Сумма в 3 балла соответствуют высокому уровню сформированности навыка, 2 балла – среднему, 1 балла – низкий уровень, 0 баллов – навык не сформирован.

Задание: прочитать стихотворение с разным темпом речи.

Цель: определить сформированность навыка у обучающегося менять темп речи при чтении.

Инструкция: прочти стихотворение сначала про себя, затем, когда будешь готов, прочти стихотворение сначала очень медленно, второй раз прочти его так, как ты читаешь обычно, а третий раз прочти стихотворение очень быстро.

Примечание: перед тем, как обучающийся приступит к выполнению задания, педагог показывает пример того, что от него потребуется.

Таблица 1

Диагностика навыка изменять темп речи

Имя обучающегося	Баллы	
	Задание 1	Итог

Диагностика навыка изменять высоту голоса

Состоит из 1 задания, максимум за выполнение – 3 балла. 3 балла соответствуют высокому уровню сформированности навыка, 2 балла – среднему, 1 балл – низкий уровень, 0 баллов – навык не сформирован.

Задание: прочесть предложение, используя разную высоту голоса.

Цель: установить возможности ребенка использовать разную высоту голоса при чтении.

Инструкция: вспомни сказку про трех медведей; там был большой, взрослый медведь, медведица и медвежонок; медведь говорил грубым голосом «кто ел из моей чашки», медведица говорила обычным голосом «кто ел из моей чашки», а медвежонок пищал «кто ел из моей чашки». Сейчас представь, что ты актер. Тебе нужно будет прочитать это предложение сначала так, как будто ты большой медведь и говоришь грубо, потом как будто ты медведица, и говоришь своим обычным голосом, а потом так, как будто ты маленький медвежонок, и говоришь писклявым голосом.

Примечание: во время подачи инструкции педагог демонстрирует пример для обучающегося.

Таблица 2

Диагностика навыка изменять высоту голоса

Имя обучающегося	Баллы	
	Задание 1	Итог

Диагностика навыка изменять силу голоса

Состоит из 1 задания, максимум за выполнение – 3 балла. 3 балла соответствуют высокому уровню сформированности навыка, 2 балла – среднему, 1 балл – низкий уровень, 0 баллов – навык не сформирован.

Задание: прочитать стихотворение или прозаический текст, изменяя силу голоса.

Цель: определить возможности детей изменять силу голоса.

Инструкция: прочти текст сначала про себя. Затем, когда будешь готов, прочитай этот текст сначала так, как будто ты боишься кого-то разбудить, очень тихо, второй раз прочитай так, как ты говоришь в обычной жизни, а в третий раз прочитай очень громко, как будто ты кричишь кому-то, кто очень далеко стоит.

Примечание: перед тем, как обучающийся приступит к выполнению задания, педагог показывает пример того, что от него потребуется.

Таблица 3

Диагностика навыка изменять силу голоса

Имя обучающегося	Баллы	
	Задание 1	Итог

Диагностика сформированности навыка пользоваться логическим ударением

Состоит из 2 заданий, максимум за выполнение всех заданий – 6 баллов. Сумма в 6-5 балла соответствует высокому уровню сформированности навыка, 4-3 балла – среднему, 2-1 балл – низкий уровень, 0 баллов – навык не сформирован.

Задание 1: прослушать предложение, затем при чтении выделить голосом главное слово также, как это сделал педагог.

Цель: определить владение навыком постановки логического ударения по подражанию.

Инструкция: послушай предложение. Одно слово я выделю голосом. Тебе нужно будет прочитать предложение и выделить то же самое слово, что я.

Задание 2: выделить в предложениях поочередно каждое слово и обратить внимание, как меняется высказываемая мысль.

Цель: определить сформированность навыка самостоятельно ставить и перемещать логическое ударение.

Инструкция: сейчас тебе нужно будет прочитать это предложение несколько раз. Каждый раз тебе нужно будет выделять голосом разные слова.

Примечание: если обучающийся затрудняется в демонстрации, педагог показывает пример.

Таблица 4

Диагностика сформированности навыка пользоваться логическим ударением

Имя обучающегося	Баллы		
	Задание 1	Задание 2	Итог

В методике О. И. Лазаренко отсутствует задание на выявление сформированности навыка постановки пауз. Поэтому, по аналогии с предыдущими, было составлено задание на диагностику уровня сформированности этого навыка.

Диагностика навыка паузирования

Состоит из 1 задания, максимум за выполнение всех заданий –3 балла. Сумма в 3 балла соответствуют высокому уровню сформированности навыка, 2 балла – среднему, 1 балла – низкий уровень, 0 баллов – навык не сформирован.

Задание: прочитать предложения, обозначая голосом паузы.

Цель: определить сформированность навыка паузирования у обучающегося.

Инструкция: прочти предложения сначала про себя, затем, когда будешь готов, прочти эти предложения, делая остановки после каждого знака препинания.

Таблица 5

Диагностика навыка паузирования

Имя обучающегося	Баллы	
	Задание 1	Итог

Данные диагностики представлены в двух сводных таблицах. Одна для наглядного отражения уровня сформированности навыков у каждого из обучающихся. Вторая таблица служит для отражения данных по сформированности каждого навыка

Таблица 6

Общий уровень сформированности навыков

Обучающийся	Задание/навык						Сумма
	Темп речи	Высота голоса	Сила голоса	Логич. ударение 1	Логич. ударение 2	Пауза	

Максимумом за выполнение всех заданий будет 18 баллов, следовательно, при сумме баллов от 18 баллов до 15 баллов уровень сформированности навыков выразительного чтения будет высокий, от 15 баллов до 10 баллов уровень сформированности будет считаться средним, от 10 баллов до 5 баллов уровень сформированности навыков низкий, при сумме баллов меньше 5 навыки считаются несформированными.

Уровень сформированности каждого навыка

Навык/ задание	Обучающийся								Сумма
	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	

Максимум, который может быть получен каждым заданием, и будет означать его полную сформированность – 24 балла. 24-18 баллов означают высокий уровень сформированности навыка; 18-12 баллов – уровень сформированности средний; 12-8 баллов – низкий уровень сформированности навыка, сумма баллов меньше 8 говорит о несформированности навыка.

Таким образом, в данном параграфе нами были определены основные методы исследования. Ими стали такие методы, как наблюдение и беседа. В качестве основной методики была выбрана методика О.И. Лазаренко для диагностика выразительности речи детей старшего дошкольного возраста и обучающихся младшего школьного возраста.

2.2. Организация и проведение констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент проводился на базе государственного казённого общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа №1, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». Наполняемость классов образовательного учреждения – от 5 до 12 человек. Форма обучения – очная. Срок обучения 9 лет, подготовительного и 1(0) классов нет. После окончания 9 классов обучающиеся могут продолжить обучение в 10-12 классах с углубленной трудовой подготовкой или в учреждениях начального

профессионального образования. Обучение ведётся только на русском языке. Директор образовательной организации – Плетенецкая Ольга Анатольевна. Данная образовательная организация имеет два филиала: в филиале по адресу г. Екатеринбург, ул. Татищева, д. 78 реализуются образовательные программы для обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями; филиал по адресу г. Екатеринбург, ул. Готвальда, д. 19А реализует образовательные программы преимущественно для обучающихся с легкой умственной отсталостью. Ввиду того, что для проведения эксперимента нам требовался контингент обучающихся с легкой умственной отсталостью, базой проведения эксперимента стал филиал организации по адресу г. Екатеринбург, ул. Готвальда, д. 19А.

В констатирующем эксперименте приняли участие обучающиеся 4 «а» класса школы №1 г. Екатеринбурга, реализующей адаптированную основную общеобразовательную программу. Всего в классе учится 11 обучающихся, один из них имеет умеренную степень умственной отсталости, второй имеет тяжелую умственную отсталость, еще один обучающийся во время проведения эксперимента находился на лечении в медицинском учреждении. Тем самым число участников эксперимента сводится к 8 обучающимся. Все обучающиеся, принявшие участие в эксперименте, имеют равную степень тяжести интеллектуального дефекта, однако у каждого из них наблюдаются различные особенности, сопутствующие умственной отсталости. Результаты, полученные в ходе эксперимента, нельзя считать объективными, не оговаривая разницу в способностях и индивидуальных особенностях обучающихся. Все данные, изложенные ниже, были получены в ходе наблюдения за работой обучающихся, а также в ходе беседы с классным руководителем обучающихся.

Женя К., 11 лет: навык чтения сформирован, часто встречается послоговое чтение, наблюдается искажение слов, чтение по догадке, уровень понимания прочитанного низкий, не всегда в состоянии ответить на вопросы по тексту, отвечает, цитируя дословно фразу из текста, сказать своими

словами затрудняется. Наблюдается несформированность волевой сферы. Невнимателен, отвлекаем, плохо удерживает внимание. Хорошо развита внешняя мотивация. Низкий уровень развития самокритики. Нуждается в организующей помощи педагога.

Кристина Т., 11 лет: до 2 класса училась в школе для обучающихся с ЗПР. Навык чтения сформировано хорошо, послоговое чтение наблюдается редко, уровень понимания прочитанного средний, при ответе на вопросы возникают затруднения, однако, при помощи наводящих вопросов в состоянии найти нужный ответ. Старательна, концентрация внимания хорошая. Нормальный уровень развития самокритики, при возникновении трудностей есть вероятность отказа от выполнения задания. Нуждается в стимулирующей помощи педагога.

Люба Ш., 11 лет: навык чтения сформирован, часто наблюдается послоговое чтение, часто встречаются искажения слов, уровень понимания прочитанного низкий, на вопросы по тексту отвечает последним словом вопроса. Наблюдается дефект речи, речь не всегда понятна, нарушен грамматический строй речи. Наблюдается несформированность волевой сферы. Внимательна, но легко отвлекаема. Мотивационная сфера развита. Нормальный уровень развития самокритики. Работает самостоятельно, нуждается в организующей помощи педагога.

Юра Ж., 11 лет: умственная отсталость отягощенная наследственностью. Навык чтения сформирован, уровень сформированности средний, стремящийся к низкому, склонен пропускать предлоги, окончания нередко произносит по догадке, длинные или незнакомые слова искажаются, часто переходит на послоговое чтение. Навык нестабилен, в случае регулярных внеурочных занятий качество чтения заметно улучшается. Понимание текста находится на среднем уровне, стремится к высокому, в состоянии ответить на вопрос по тексту. Наблюдаются нарушения фонематического слуха ввиду дефекта речи, грамматический строй речи

нарушен. На уроке внимателен, но отвлекаем. Работает самостоятельно, нуждается в организующей и стимулирующей помощи педагога.

Навруз С., 11 лет: перешел в данную образовательную организацию в 4 классе из массовой школы. Навык чтения сформирован на высоком уровне, послоговое чтение практически отсутствует. Понимание текста находится на высоком уровне, практически не испытывает трудностей при ответе на вопросы по тексту. Наблюдается легкое заикание. На уроке внимателен. Работает самостоятельно.

Сергей Р., 11 лет: перешел в данную образовательную организацию в 4 классе из массовой школы. Навык чтения сформирован на низком уровне, побуквенное чтение. Уровень понимания прочитанного средний, стремится к низкому, часто не может ответить на вопросы по тексту. Наблюдается нарушение фонематического слуха и восприятия. На уроке внимателен, но легко отвлекается. Требуется организующая и обучающая помощь педагога.

Соня Д., 10 лет: перешла в данную образовательную организацию в 4 классе из массовой школы. Навык чтения сформирован на высоком уровне, послоговое чтение практически отсутствует, понимание текста на среднем уровне, стремится к высокому. На уроке часто отвлекается. Говорит тихо. Нуждается в одобрении, подбадривании, требуется стимулирующая помощь педагога.

Кирилл К., 10 лет: пришел в данную образовательную организацию во 2 классе из массовой школы. Низкий уровень сформированности навыков чтения и умения понимания текста, часто переходит на послоговое чтение. Расстройства волевой и мотивационной сферы. Низкий уровень развития внимания, высокий уровень отвлекаемости. Медленный темп работы. Нуждается в организующей и обучающей помощи педагога.

Таким образом, в данном параграфе была обозначена образовательная организация, ставшая базой для проведения эксперимента, определен уровень контингента и личные особенности каждого из участников эксперимента.

2.3 Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента

В результате проведения констатирующего эксперимента были получены следующие данные.

Таблица 8

Сформированность навыка изменять темп речи

Имя обучающегося	Баллы	
	Задание 1	Итог
Женя К.	1	1
Люба Ш.	1	1
Юра Ж.	1	1
Навруз С.	3	3
Сергей Р.	0	0
Соня Д.	2	2
Кирилл К.	0	0
Кристина Т.	3	3

Из данной таблицы видно, что у 2 из 8 обучающихся наблюдается высокий уровень сформированности навыка изменения темпа речи, у 1 обучающегося средний уровень сформированности навыка, у 3 из 8 навыков сформирован на низком уровне, у 2 из 8 навыков не сформирован. Важно отметить, что несформированность навыка наблюдается у обучающихся, находящихся на этапе послогового чтения.



Рис.1. Уровень сформированности навыка изменять темп реч

Таблица 9

Сформированность навыка изменять высоту голоса

Имя обучающегося	Баллы	
	Задание 1	Итог
Женя К.	0	0
Люба Ш.	2	2
Юра Ж.	0	0
Навруз С.	2	2
Сергей Р.	1	1
Соня Д.	3	3
Кирилл К.	0	0
Кристина Т.	3	3

Из данных таблицы видно, что 3 из 8 обучающихся не владеют навыком изменения высоты голоса, у 1 обучающегося навык находится на низком уровне, у 2 уровень сформированности навыка средний, у 2 из 8 высокий уровень сформированности навыка. Также стоит отметить, что девочки справлялись с поставленной задачей лучше, чем мальчики.



Рис.2. Уровень сформированности навыка изменять высоту голоса

Таблица 10

Сформированность навыка изменять силу голоса

Имя обучающегося	Баллы	
	Задание 1	Итог
Женя К.	2	2
Люба Ш.	2	2
Юра Ж.	2	2
Навруз С.	3	3
Сергей Р.	1	1
Соня Д.	2	2
Кирилл К.	1	1
Кристина Т.	3	3

Из данных таблицы видно, что ни один из обучающихся не показал отсутствия сформированности навыка изменения силы голоса, у 2 обучающихся навык сформирован на низком уровне, у 2 обучающихся навык сформирован на высоком уровне, у 4 из 8 обучающихся навык сформирован на среднем уровне.

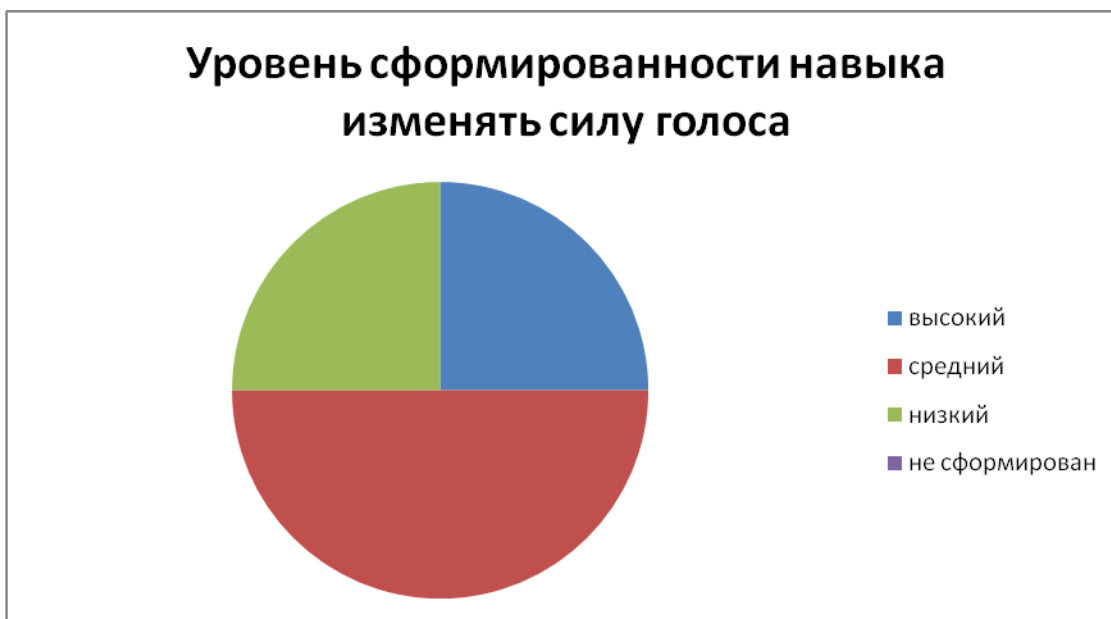


Рис.3. Уровень сформированности навыка изменять силу голоса

Таблица 11

Диагностика сформированности навыка пользоваться логическим ударением

Имя обучающегося	Баллы		
	Задание 1	Задание 2	Итог
Женя К.	2	1	3
Люба Ш.	1	1	2
Юра Ж.	2	1	3
Навруз С.	3	3	6
Сергей Р.	0	1	1
Соня Д.	3	2	5
Кирилл К.	0	1	1
Кристина Т.	3	2	5

У 3 из 8 обучающихся демонстрируют высокий уровень владения навыком постановки логического ударения, 2 владеют навыком на среднем уровне, 3 обучающихся владеют навыком на низком уровне, ни одного обучающегося не продемонстрировало невладения навыком. Постановка логического ударения по подражанию дается обучающимся легче, однако,

обучающимся, имеющим проблемы с чтением целыми словами, второе задание далось проще. Возможно, это связано с многократным повторением предложений.

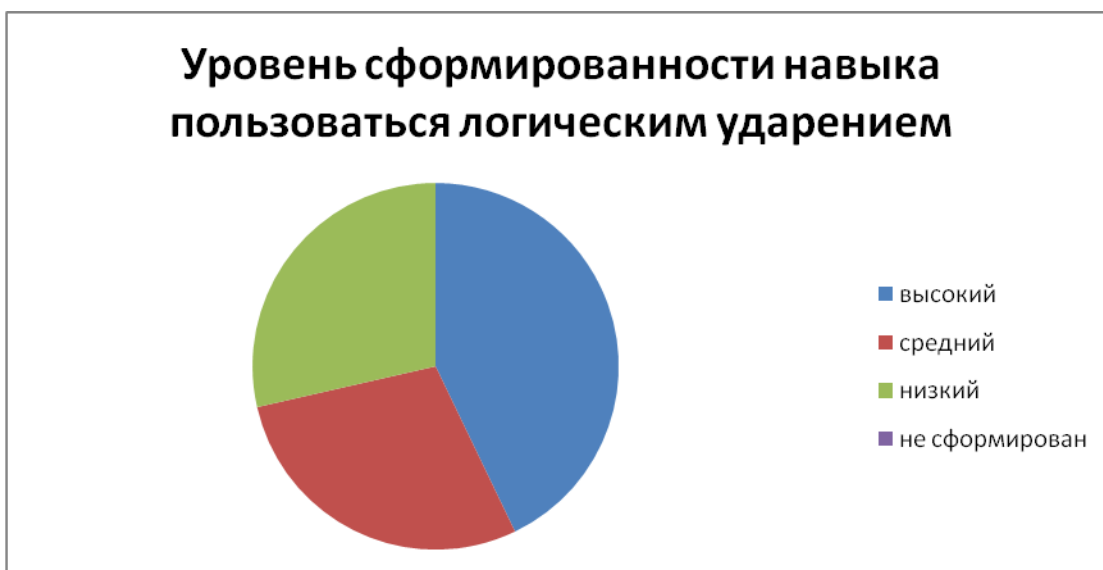


Рис.4. Уровень сформированности навыка пользоваться логическим ударением

Таблица 12

Сформированность навыка паузирования

Имя обучающегося	Баллы	
	Задание 1	Итог
Женя К.	1	1
Люба Ш.	2	2
Юра Ж.	2	2
Навруз С.	3	3
Сергей Р.	1	1
Соня Д.	3	3
Кирилл К.	1	1
Кристина Т.	3	3

Из данных таблицы ясно, что 3 из 8 обучающихся имеют высокий уровень сформированности навыка паузирования, 3 обучающихся продемонстрировали низкий уровень, 2 из 8 обучающихся владеют навыком на среднем уровне.

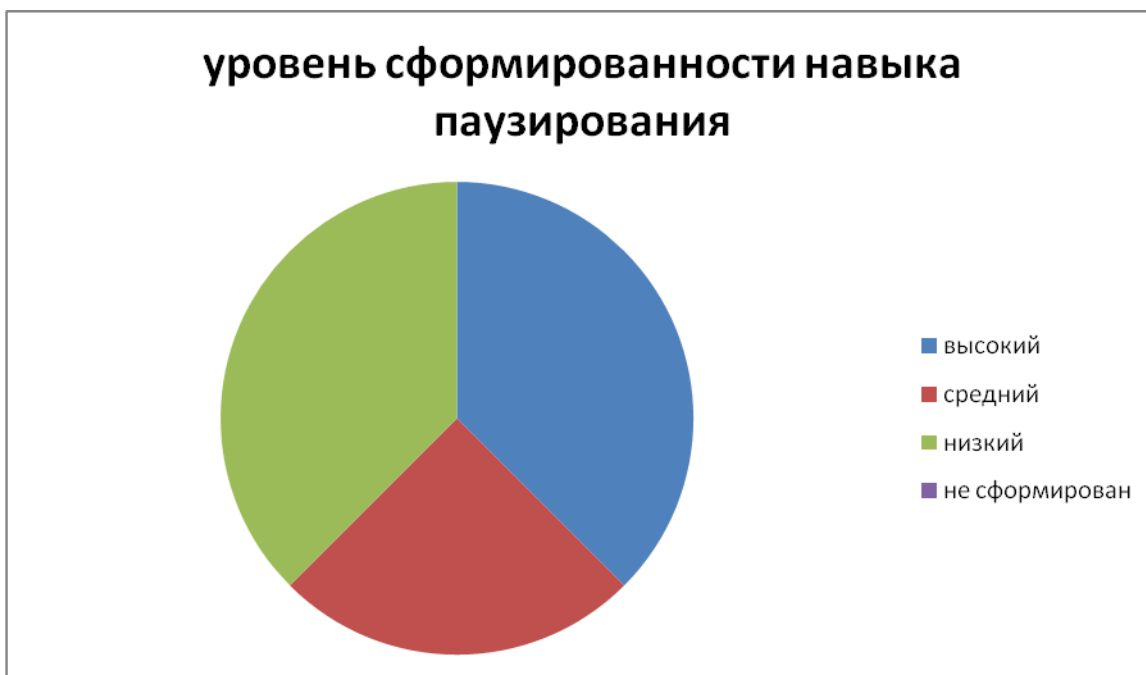


Рис.5. Уровень сформированности навыка паузирования

Таблица 13

Общий уровень сформированности навыков

Обучающийся	Задание/навык						Сумма
	Темп речи	Высота голоса	Сила голоса	Логич. ударение 1	Логич. ударение 2	Пауза	
Женя К.	1	0	2	2	1	1	7
Люба Ш.	1	2	2	1	1	2	9
Юра Ж.	1	0	2	2	1	2	8
Навруз С.	3	2	3	3	3	3	17
Сергей Р.	0	1	1	0	1	1	4
Соня Д.	2	3	2	3	2	3	15
Кирилл К.	0	0	1	0	1	1	3
Кристина Т.	3	3	3	3	2	3	17

Из суммы баллов за выполнение всех заданий видно, что 3 из 8 обучающихся показали высокий уровень владения навыками выразительного чтения, ни один обучающийся не продемонстрировал средний уровень

сформированности навыка, 3 из 8 обучающихся владеют навыками выразительного чтения на низком уровне, 2 обучающихся навыками выразительного чтения не владеют.

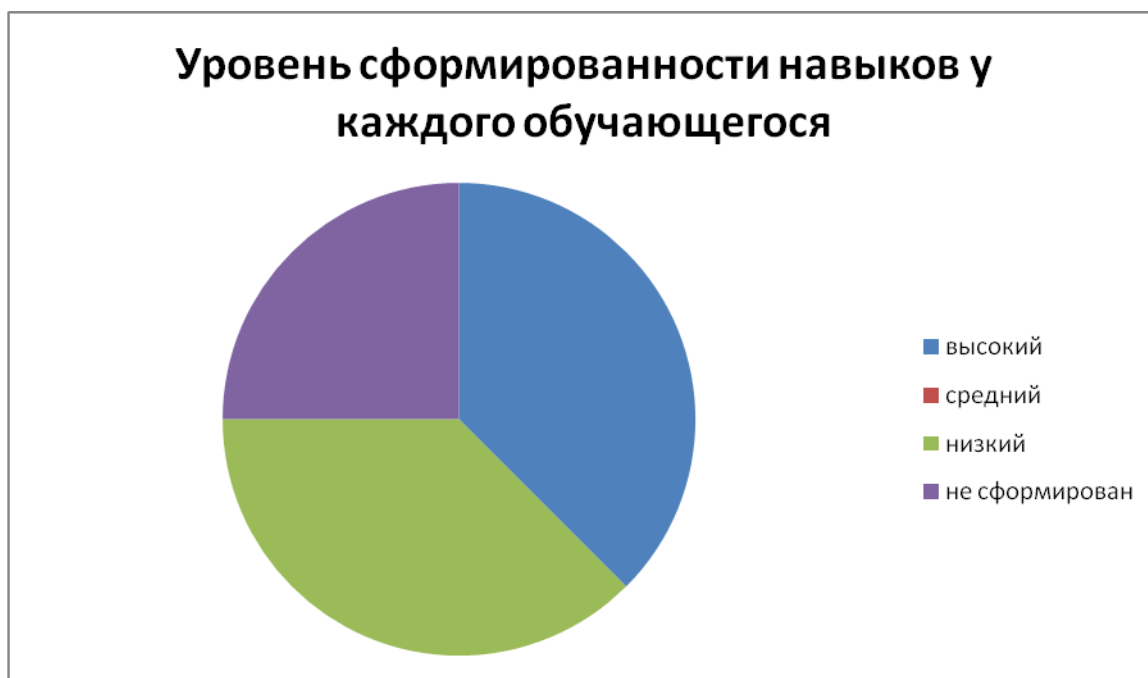


Рис.6. Уровень сформированности навыков у каждого обучающегося

Таблица 14

Уровень сформированности каждого навыка

Навык/ задание	Обучающийся								Сумма
	Женя К.	Люба Ш.	Юра Ж.	Навруз С.	Сергей Р.	Соня Д.	Кирилл К.	Кристина Т.	
Темп	1	1	1	3	0	2	0	3	11
Высота	0	2	0	2	1	3	0	3	11
Сила	2	2	2	3	1	2	1	3	16
Л.у.1	2	1	2	3	0	3	0	3	14
Л.у.2	1	1	1	3	1	2	1	2	12
Пауза	1	2	2	3	1	3	1	3	16

Из данных таблицы видно, что ни один навык не сформирован у обучающихся на высоком уровне, 4 навыка из 6 сформированы на среднем уровне, два навыка сформированы на низком уровне. Нет навыков, которые в

целом были бы не сформированы. Хуже всего у обучающихся сформированы навыки изменения темпа и высоты голоса, наиболее хорошо сформированы навыки паузирования и изменения силы голоса.



Рис.7. Уровень сформированности каждого навыка

Таким образом, в данном параграфе были представлены данные констатирующего эксперимента, которые свидетельствуют о том, что у большей части обучающихся, принявших участие в констатирующем эксперименте, навыки сформированы на высоком и среднем уровне, однако, показатели по уровню сформированности каждого навыка говорят о том, что в целом ни один навык у группы обучающихся не сформирован на высоком уровне.

Выводы по второй главе:

- для диагностики навыков выразительного чтения у обучающихся с умственной отсталостью была взята методика О. И. Лазаренко;
- методика была адаптирована для уровня обучающихся и связана предметом исследования;
- изучены индивидуальные особенности каждого обучающегося, участника эксперимента, способные повлиять на результаты исследования;

- констатирующий эксперимент показал, что, несмотря на высокий уровень владения навыками выразительной речи у ряда обучающихся, в целом, навыки выразительности устной речи сформированы на среднем и низком уровнях.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

3.1. Методика формирования навыков выразительности устной речи

Для успешного формирования навыков выразительности чтения необходимо знать, на каких принципах базируется обучение выразительному чтению в школе [4]. К ним относятся следующие принципы:

- работа по выразительному чтению – это творческий процесс, который должен включать элементы поисков, находок, открытий, увлекать обучающихся, заинтересовывать их;

- при организации обучения выразительному чтению важно учитывать реальные возможности обучающихся и выявлять наличие у них тех задатков, которые требуются для формирования тех или иных навыков выразительного чтения;

- обучение навыкам выразительного чтения требует создания в классе психологического настроя, способствующего умственному и чувственному восприятию учениками произведения, т.е. необходимо грамотно подходить к подготовке вступительной беседы, комментариям, образцовому чтению текста; педагог должен поддерживать интереса на каждом этапе урока;

- на уроках выразительного чтения главное внимание необходимо сосредоточить именно на навыках выразительного чтения.

Основной формой организации учебных занятий по выразительному чтению является урок. Любой урок включает в свою структуру этап выборочного чтения, на котором может осуществляться формирование

навыков выразительного чтения, но возможен и вариант урока, который целиком отводится под формирование навыков выразительной устной речи.

Представим версию Т. Ф. Заводской структуры урока выразительного чтения, разработанного для массовой школы.

Структура урока выразительного чтения:

- Вводная беседа или вводное слово учителя – настраивает обучающихся на работу, задает настроение уроку;
- Постановка цели – дает обучающимся понимание того, какой результат работы педагог ждет от них в конце урока.
- Планирование действий – создает для обучающихся ситуацию понимания происходящего, уверенности, позволяет подготовиться к следующему этапу работы.
- Образцовое чтение – педагог должен задать обучающимся эталон, мотивировать своим чтением, пробудить желание тянуться за собой;
- Коллективное членение текста на части, звенья, периоды, выбор интонационных средств
 - а) комментарий к тексту звена;
 - б) отработка звучания наиболее трудных слов и выражений;
 - в) разметка самых трудных мест знаками партитуры – Л. Горбушина предлагает следующие наиболее часто употребляемые знаки:
 1. Ударение в слове (в трудных случаях) обозначается знаком / над буквой.
 2. Ударение фразовое – ударное слово подчеркивается пунктиром логическое – одной чертой, психологическое – [П] перед словом или предложением.
 3. Паузы: короткая – вертикальным пунктиром (|), средняя – одной вертикальной чертой (|), длительная – двумя вертикальными чертами (||).
 4. Слитное произнесение обозначается дугой ∩ над словами.
 5. Мелодика: подъем (повышение голоса) – стрелкой вверх над ударной гласной слова (↗); понижение голоса – (↘); монотон – непрерывной горизонтальной чертой над словами.

б. Замечания о темпе и окраске чтения ставятся на полях справа словами быстро, медленно, ускоряя [13];

г) обсуждение возможных вариантов эмоционально – образной выразительности;

д) начитывание звена текста;

- Чтение учениками текста про себя – позволяет подготовиться к чтению вслух, разобрать самостоятельно трудные для чтения слова;

- Начитывание всего текста – непосредственная работа над навыками выразительности чтения.

- Самоконтроль – формирование навыка разбора и анализа своей работы.

- Самооценка – работа над формированием умения адекватно оценивать свою работу.

- Дифференцированное домашнее задание [16].

Так как данная структура урока описана для массовой школы, а мы имеем дело с обучающимися с умственной отсталостью, имеет смысл скорректировать ее. В результате структура такова:

- Вводная беседа или вводное слово учителя;

- Постановка учебной задачи.

- Планирование своих действий.

- Образцовое чтение;

- Отработка звучания наиболее трудных слов и выражений;

- Разметка самых трудных мест знаками партитуры:

1. Ударение в слове (в трудных случаях) обозначается знаком / над буквой.

2. Ударение логическое подчеркивается одной чертой.

3. Паузы: одной вертикальной чертой (|);

-Обсуждение возможных вариантов эмоционально – образной выразительности;

- Чтение учениками текста про себя;

- Начитывание отдельных звеньев

- Начитывание всего текста.

- Самооценка
- Дифференцированное домашнее задание

М. А. Рыбникова описала приемы, которые уместно применять при обучении выразительному чтению.

Приёмы обучения выразительному чтению:

- Показ

На начальной стадии обучения показ – один из наиболее эффективных методов работы. Показ как средство обучения базируется на принципе: «Послушай и постарайся повторить за мной». Цель образцового исполнения учителя в том, чтобы пробудить в обучающемся желание читать выразительно, подражать педагогу, помочь проникнуться чувствами, переживаниями, настроением литературного произведения.

- Приём сопоставления

Приём сопоставления побуждает к обсуждению, полемике, к оценке, к отбору лучшей интонационной редакции и предупреждает от формального копирования, подражательства. Этот приём основывается на принципе: «Истина познаётся в сравнении». Обучающиеся учатся высказывать свое мнение, выслушивать мнение товарищей, уступать или отстаивать свою позицию.

- Наводящие вопросы

На уроке выразительного чтения у каждого обучающегося должна быть возможность высказаться. В такой работе спрашивает не только педагог, но и обучающиеся. Такая беседа поможет обеспечить живое обсуждение теоретических и практических вопросов, которые неминуемо возникают в процессе работы по выразительному чтению. Педагог способен натолкнуть обучающихся с умственной отсталостью на решение важных для выразительности чтения вопросов, поспособствовать пониманию читаемого в целом, добиться большей осмысленности и понимания происходящего.

- Хоровое чтение

Элементы хорового чтения на уроке дают хороший учебный эффект, и потому современные методисты (вслед за М.А. Рыбниковой) рекомендуют прибегать к этому приёму на уроке. Хор заражается общим подъёмом, настроением, тоном, который задает педагог. Кроме того, при хоровом чтении обучающиеся, которые стесняются работать индивидуально, имеют возможность раскрыться, проработать те моменты, которые при работе по одному проработать не могут ввиду стеснения и других сходных причин.

- Чтение в лицах

М. А. Рыбникова справедливо отмечала, что данный прием обостряет внимание к речи героя, к специфике его речи. Чтение в лицах практикуется на заключительном этапе работы над текстом, когда обучающиеся разобрались в характерах действующих лиц, реплики, которых они будут произносить, и представляют, в каких ситуациях эти слова произносятся. Неоспоримый плюс этого метода состоит еще и в том, что обучающиеся, которые во время обычного аналитического чтения не испытывают интереса к чтению одноклассников, во время чтения в лицах активизируются, гораздо лучше воспринимают эмоционально окрашенную речь.

- Анализ достоинств и недостатков чтения вслух.

Ошибки в чтении обучающихся – явление естественное и закономерное. Пользуясь ошибкой, нужно стараться помочь обучающемуся разобраться и научить читать выразительно. Не стоит ругать обучающегося за совершенную ошибку, но при этом стоит хвалить за успешное выполнение задания. Созданная ситуация успеха в последующем создаст для обучающегося прекрасную мотивацию для дальнейшей работы. [39].

Таким образом, в данном параграфе определена структура урока выразительного чтения и приемы, используемые для формирования навыков выразительного чтения.

3.2. Обучающий эксперимент

Для определения содержания работы обратимся к нормативным документам. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее ФГОС) содержит в себе предметные результаты освоения адаптированных основных общеобразовательных программ. Так первым предметным результатом по предмету чтения является осознанное, правильное, плавное чтение вслух целыми словами с использованием некоторых средств устной выразительности речи [47].

Адаптированная основная общеобразовательная программа (далее АООП) для обучающихся с умственной отсталостью определяет достаточный уровень усвоения навыков выразительного чтения следующим образом: чтение текста после предварительного анализа вслух целыми словами (сложные по семантике и структуре слова — по слогам) с соблюдением пауз, с соответствующим тоном голоса и темпом речи [31].

Однако констатирующий, обучающий и контрольный эксперимент рассчитаны на 4 класс школы, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы, а это значит, что на данных обучающихся требования ФГОС и АООП не распространяются, а обучение ведется по программе В. В. Воронковой. Обратимся к данной программе, чтобы выяснить уровень требований к сформированности навыков выразительности чтения.

В пояснительной записке сказано, что с выразительностью речи обучающиеся с умственной отсталостью знакомятся в 1 и 2 классах. Однако систематическое формирование выразительного чтения начинается примерно в 3 классе с перехода на чтение целыми словами. К выразительности чтения предъявляются следующие требования: соблюдение пауз между предложениями, логического ударения, необходимой интонации [32]. Каждая

из программ довольно сжато выражает требования к выразительности чтения обучающихся с умственной отсталостью, следовательно, содержание работы по формированию навыков выразительного чтения определяется педагогом.

Обучающий эксперимент длился в течение 6 недель, формирование навыков проходило на уроках чтения. В 4 классе по программе В. В. Воронковой предусматривается 4 урока чтения в неделю. В приложении 4 представлено тематическое планирование на время проведения обучающего эксперимента. Суммарное количество часов, отведенных на обучающий эксперимент – 23.

Было определено два направления работы: формирование непосредственно навыков выразительного чтения и формирование понятийного аппарата, необходимого для успешной коммуникации в рамках формирования навыков. Второе направление обусловлено тем, что у обучающихся не сформировано представление о ряде терминов, используемых для постановки задач выразительного чтения. Это приводит к тому, что обучающиеся не могли выполнить задания не по причине незнания или неумения, а по причине непонимания инструкции. Ярким примером непонимания терминологии являются характеристики высоты голоса: высокий и низкий.

Обучающиеся воспринимали данные термины буквально и определяли высокий голос как голос кого-то большого, высокого. Обратная ситуация складывалась с термином «низкий голос», когда обучающиеся думали, что низкий голос принадлежит кому-то низкому, т.е. слова приобретали прямо противоположное значение, а следовательно, все инструкции и вопросы, содержащие эти термины воспринимались в искаженном виде и вели к неверному выполнению задания или неправильному ответу на вопрос.

На начальном этапе формирования понятийного аппарата использовались слова-заменители. Например, «высокий» заменялось словами «тоненький», «писклявый», «как у мышки», «низкий» заменялось на «грубый», «как у медведя». Данная замена не может рассматриваться как

равнозначная, т.к. данные слова-заменители не являются нейтральными и имеют оттенки эмоционально-оценочного значения (стилистическую окрашенность). Поэтому такие слова использовались лишь на 1-2 первых уроках и всегда сопровождалась демонстрацией использования навыка.

На последующих 2-3 уроках к эмоционально окрашенным словам добавлялся термин, который был желателен для закрепления. Например, рассказывая о том, как говорит Кролик из сказки «Винни-Пух и все, все, все», употребляется ряд характеристик: высокий, тонкий голос. Обсуждение также сопровождается демонстрацией. На всех последующих уроках необходимые термины входят в речь педагога окончательно, слова-заменители больше не используются. На каждом этапе формирования понятийного аппарата от обучающихся требуется воспроизведение необходимых терминов.

Формирование навыков в подавляющем большинстве случаев проходило на уроках чтения в рамках этапа выборочного чтения (конспект урока – Приложение 2). На этом этапе урока выбирался отрывок из литературного произведения, который в дальнейшем служил материалом для отработки навыков выразительности чтения. Важно, что бы отрывок был небольшим по объему, но при этом возможность его анализа сохранялась.

Большая часть времени на уроке чтения отводится на этап аналитического чтения, а это значит, что время для выборочного чтения крайне ограничено. Не целесообразно пытаться работать над всеми навыками выразительности речи одно временно и в равном количестве, поэтому для каждого урока выбиралось по 2-3 навыка, над которыми работа велась более активно. Например, при разборе текста, имеющего ролевое деление, работа велась над высотой и силой голоса, над темпом речи; при работе над стихотворениями акцент делался на паузы и логические ударения. Однако, в случае работы над первой частью навыков, оставшиеся навыки также упоминаются и работа над ними ведется.

Также в ходе обучающего эксперимента два урока было отведено исключительно под формирование навыков выразительного чтения. По описанному выше плану выстраивался урок выразительного чтения (Приложение 3). Для таких уроков использовались исключительно те литературные произведения, которые были изучены обучающимися ранее, вызвали у них эмоциональный отклик и были удобны для формирования навыков выразительного чтения (стихотворения или произведения с диалогами/ролевым чтением). На таких уроках проходила работа над формированием каждого из выше обозначенных навыков выразительного чтения, в то же время эту работу можно считать обобщением полученных ранее знаний и навыков.

Таким образом, все вышеперечисленное позволило обозначить результаты, требуемые программой для обучающихся, определить длительность обучающего эксперимента, а также форму проведения обучающего эксперимента. Обозначены два направления работы, отмечен ряд особенностей, наблюдаемых в работе по формированию навыков выразительности речи.

3.3. Контрольный эксперимент

С целью выявления изменений, произошедших в результате обучающего эксперимента, был проведен контрольный эксперимент. Для проведения контрольного эксперимента использовалась та же методика, что и при проведении констатирующего эксперимента, однако, если обучающийся не испытывал затруднений, педагог не предоставлял ему образец чтения.

Сформированность навыка изменять темп речи

Имя обучающегося	Баллы	
	Задание 1	Итог
Женя К.	3	3
Люба Ш.	1	1
Юра Ж.	2	2
Навруз С.	3	3
Сергей Р.	0	0
Соня Д.	3	3
Кирилл К.	1	1
Кристина Т.	3	3

Из данной таблицы видно, что у 4 из 8 обучающихся наблюдается высокий уровень сформированности навыка изменения темпа речи, у 1 обучающегося средний уровень сформированности навыка, у 2 из 8 навыков сформирован на низком уровне, у 1 из 8 навыков не сформирован. Это означает, что количество обучающихся, у которых навык сформирован на высоком уровне, увеличилось на 2 обучающихся. У 1 обучающегося наблюдается средний уровень сформированности навыка. Эта цифра не отличается от результата констатирующего эксперимента, однако стоит отметить, что это не один и тот же обучающийся. На 1 сократилось количество обучающихся, имеющих низкий уровень сформированности навыка или не сформированность навыка. Ни у одного из обучающихся не наблюдается снижения уровня сформированности навыка. У одного обучающегося уровень сформированности повысился с низкого до высокого.

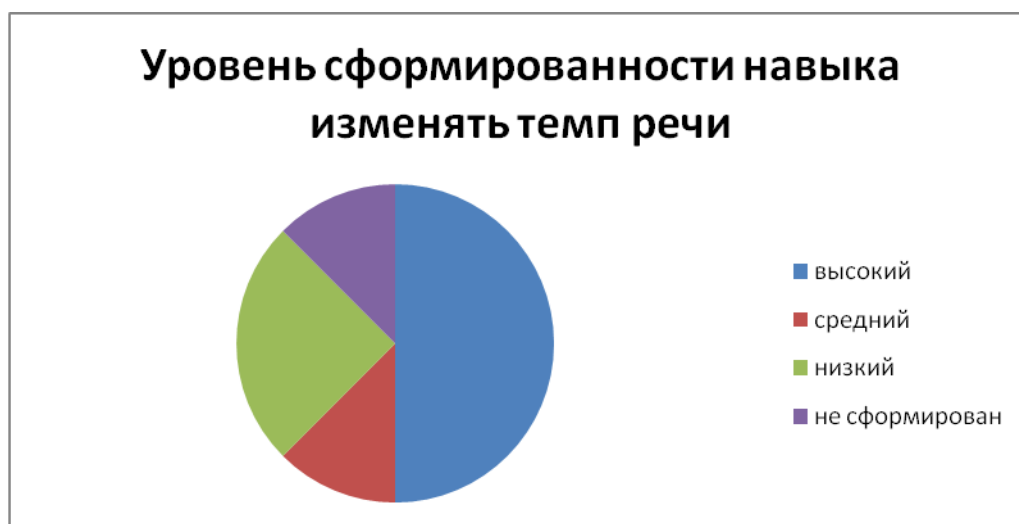


Рис.8. Уровень сформированности навыка изменять темп речи

Таблица 16

Сформированность навыка изменять высоту голоса

Имя обучающегося	Баллы	
	Задание 1	Итог
Женя К.	2	2
Люба Ш.	2	2
Юра Ж.	1	1
Навруз С.	3	3
Сергей Р.	1	1
Соня Д.	3	3
Кирилл К.	1	1
Кристина Т.	3	3

Из данных таблицы видно, что все обучающиеся так или иначе владеют навыком изменения высоты голоса: у 3 обучающихся навык находится на низком уровне, у 2 уровень сформированности навыка средний, у 3 из 8 высокий уровень сформированности навыка. Из этих данных видно, что ни один обучающийся не показал полного невладения навыком изменения высоты голоса. У 3 из 8 обучающихся уровень сформированности навыка остался прежним (у 2 из них уровень сформированности был высоким уже во время проведения констатирующего эксперимента).

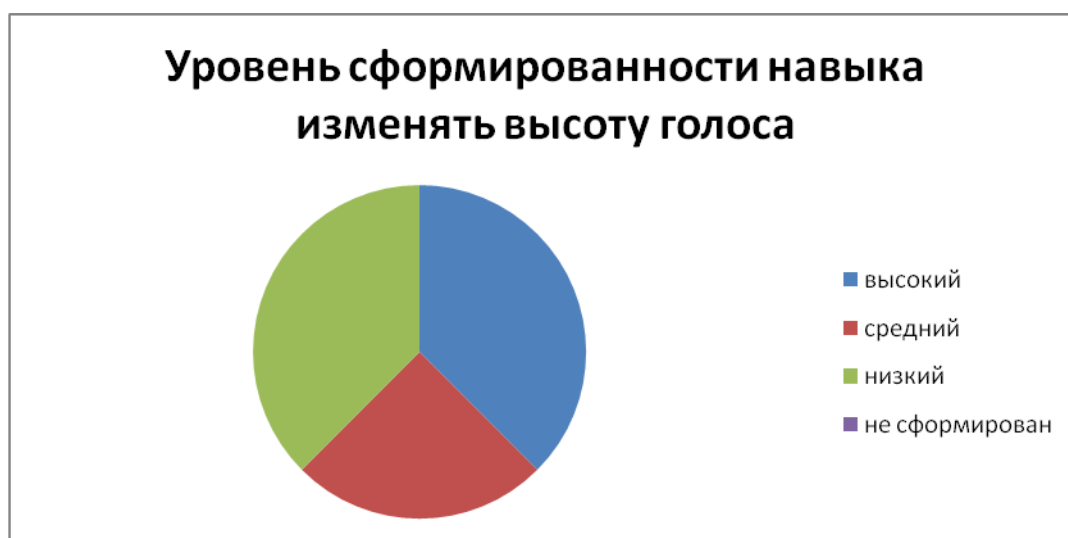


Рис.9. Уровень сформированности навыка изменять высоту голоса

Таблица 17

Сформированность навыка изменять силу голоса

Имя обучающегося	Баллы	
	Задание 1	Итог
Женя К.	3	3
Люба Ш.	3	3
Юра Ж.	3	3
Навруз С.	3	3
Сергей Р.	1	1
Соня Д.	3	3
Кирилл К.	2	2
Кристина Т.	3	3

Из данных таблицы видно, что только у 1 обучающихся навык сформирован на низком уровне, у 1 обучающихся навык сформирован на среднем уровне, у 6 из 8 обучающихся навык сформирован на высоком уровне. Повышение уровня навыка наблюдается у 5 из 8 обучающихся (не беря в расчет обучающихся, имеющих высокий уровень сформированности навыка уже во время констатирующего эксперимента)

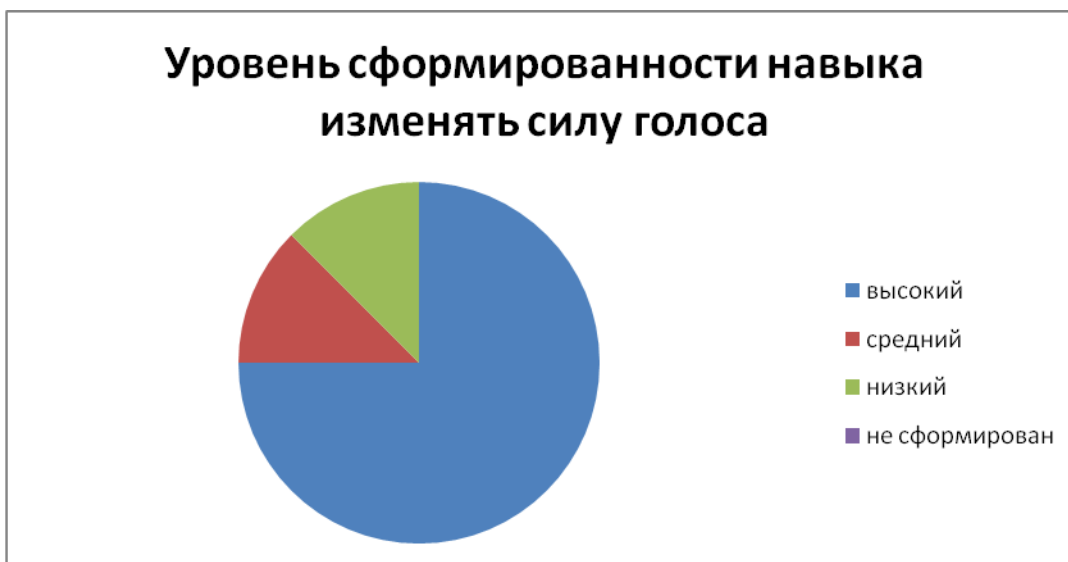


Рис.10. Уровень сформированности навыка изменять силу голоса

Таблица 18

Диагностика сформированности навыка пользоваться логическим ударением

Имя обучающегося	Баллы		
	Задание 1	Задание 2	Итог
Женя К.	2	2	4
Люба Ш.	2	2	4
Юра Ж.	2	3	5
Навруз С.	3	3	6
Сергей Р.	1	2	3
Соня Д.	3	3	6
Кирилл К.	1	2	3
Кристина Т.	3	3	6

У 4 из 8 обучающихся демонстрируют высокий уровень владения навыком постановки логического ударения, 4 владеют навыком на среднем уровне. Ни один обучающийся не продемонстрировал невладения навыком, или владения навыком на низком уровне. Уровень владения навыком перемещения логического ударения (2 задание) у большинства обучающихся повысился, а в ряде случаев перемещение ударения удавалось даже лучше, чем постановка логического ударения по подражанию.

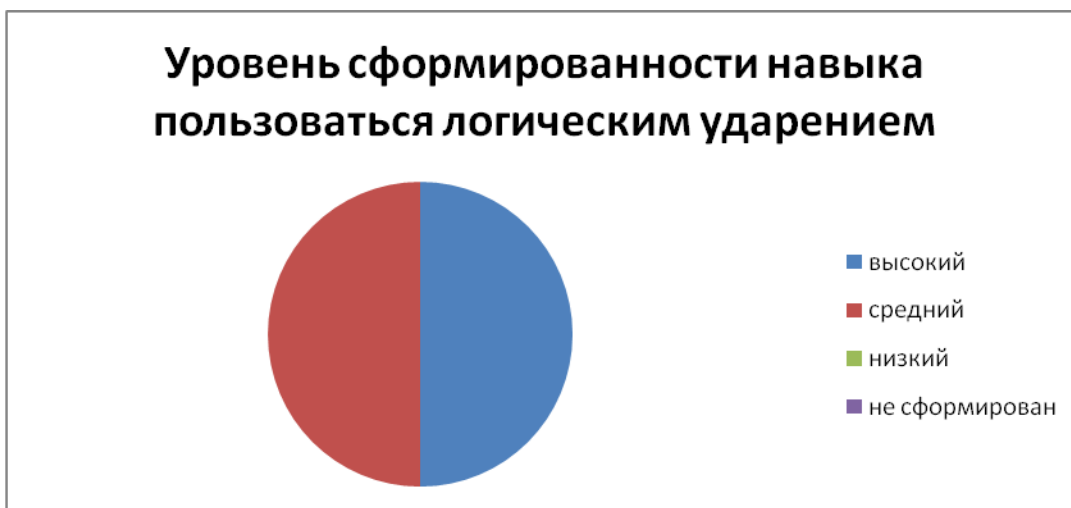


Рис.11. Уровень сформированности навыка пользоваться логическим ударением

Таблица 19

Сформированность навыка паузирования

Имя обучающегося	Баллы	
	Задание 1	Итог
Женя К.	2	2
Люба Ш.	3	3
Юра Ж.	2	2
Навруз С.	3	3
Сергей Р.	2	2
Соня Д.	3	3
Кирилл К.	2	2
Кристина Т.	3	3

Из данных таблицы ясно, что 4 из 8 обучающихся имеют высокий уровень сформированности навыка паузирования, 4 из 8 обучающихся владеют навыком на среднем уровне. Ни один обучающийся не продемонстрировал невладения навыком, или владения навыком на низком уровне.

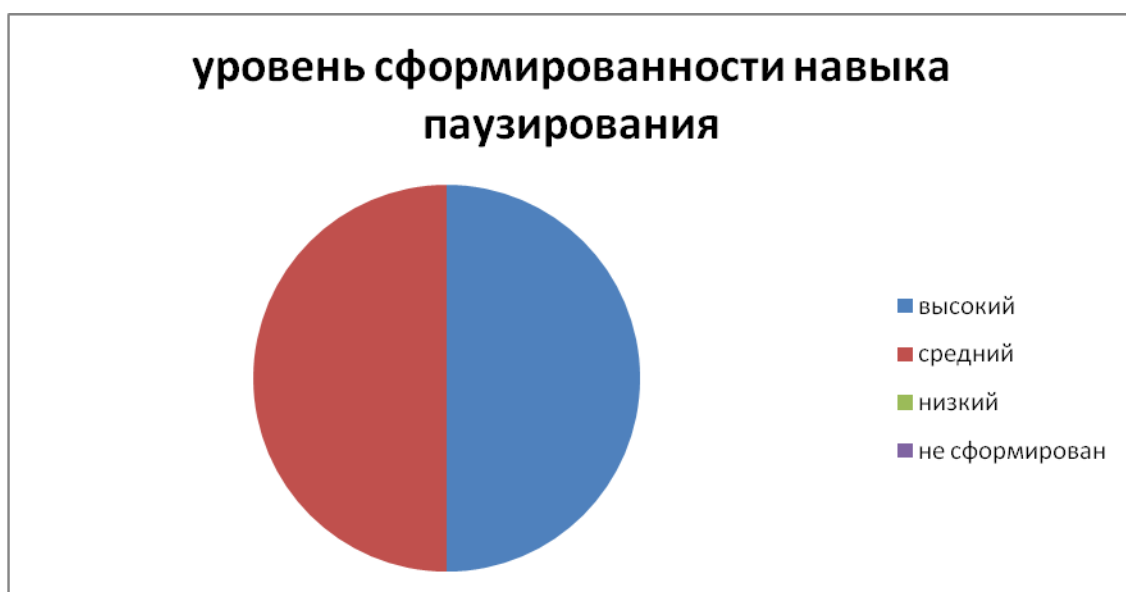


Рис.12. Уровень сформированности навыка паузирования

Таблица 20

Общий уровень сформированности навыков

Обучающийся	Задание/навык						Сумма
	Темп речи	Высота голоса	Сила голоса	Логич. ударение 1	Логич. ударение 2	Пауза	
Женя К.	3	2	2	2	2	2	13
Люба Ш.	1	2	3	2	2	3	13
Юра Ж.	2	1	3	2	3	2	12
Навруз С.	3	3	3	3	3	3	18
Сергей Р.	0	1	1	1	2	2	7
Соня Д.	3	3	3	3	3	3	18
Кирилл К.	1	1	2	1	2	2	9
Кристина Т.	3	3	3	3	3	3	18

Из суммы баллов за выполнение всех заданий видно, что 3 из 8 обучающихся показали высокий уровень владения навыками выразительного чтения, при том каждый из них продемонстрировал максимальный результат. 3 из 8 обучающихся показали средний уровень сформированности навыка, при условии, что констатирующий эксперимент не выявил обучающихся, владеющих навыками выразительной речи на среднем уровне. 2 из 8

обучающихся владеют навыками выразительного чтения на низком уровне, а это значит, что один обучающийся перешел на более высокий уровень владения навыками. Стоит также отметить, что двое обучающихся, находящихся на низком уровне сформированности навыков, при проведении констатирующего эксперимента показали практически полное невладение навыками исследуемыми навыками, а это значит, что их уровень сформированности навыков также поднялся. Ни один обучающийся не продемонстрировал несформированности навыков выразительной речи.

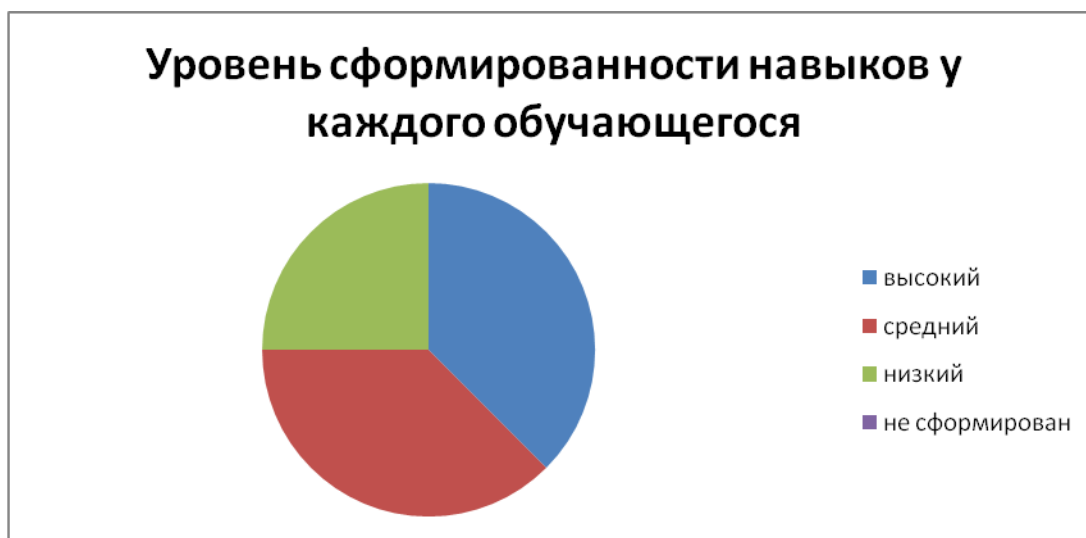


Рис.13. Уровень сформированности навыков у каждого обучающегося

Таблица 21

Уровень сформированности каждого навыка

Навык/ задание	Обучающийся								Сумма
	Женя К.	Люба Ш.	Юра Ж.	Навруз С.	Сергей Р.	Соня Д.	Кирилл К.	Кристина Т.	
Темп	3	1	2	3	0	3	1	3	16
Высота	2	2	1	3	1	3	1	3	16
Сила	3	3	3	3	1	3	2	3	21
Л.у.1	2	2	2	3	1	3	1	3	17
Л.у.2	2	2	3	3	2	3	2	3	20
Пауза	2	3	2	3	2	3	2	3	20

Из данных таблицы видно, что у обучающихся нет навыка, который был бы не сформирован совсем, а также нет навыка, который был бы сформирован на низком уровне. 3 навыка сформированы на высоком, а 3 на среднем уровнях. Хуже всего у обучающихся сформированы навыки изменения темпа и высоты голоса, однако, ни тот, ни другой навык не находятся на низком уровне сформированности. Наиболее хорошо сформированы навыки паузирования, изменения силы голоса, а также значительно повысился навык изменения логического ударения – все эти навыки находятся на высоком уровне сформированности.

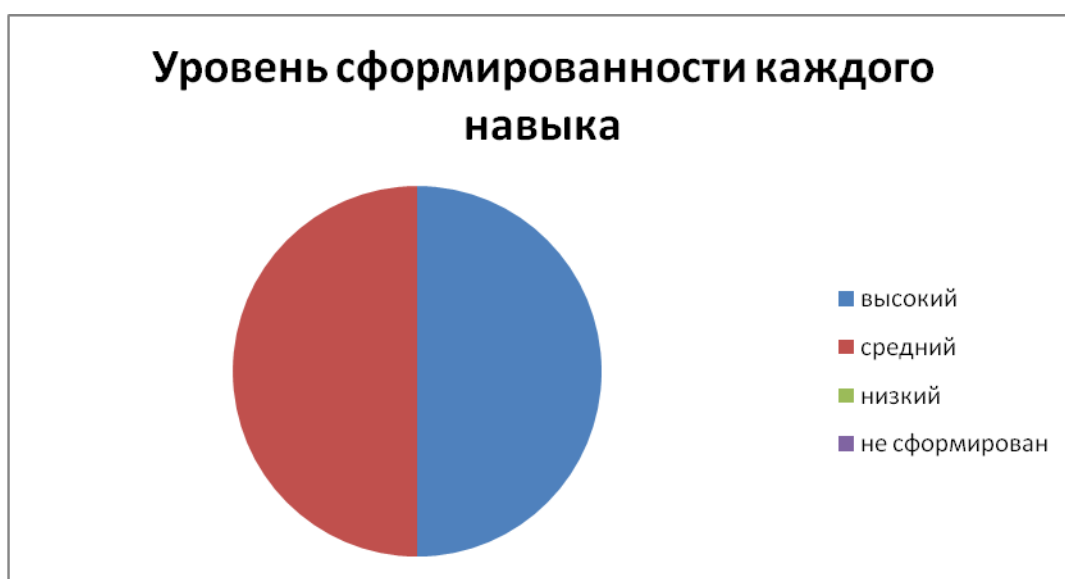


Рис.14. Уровень сформированности каждого навыка

Что бы наглядно продемонстрировать динамику в уровне сформированности навыка, сведем данные констатирующего и контрольного эксперимента. В таблице представлены 6 формируемых навыков, а также обозначен уровень сформированности этих навыков до обучающего эксперимента и после обучающего эксперимента. В таблице будет обозначен уровень сформированности навыка: в – высокий, с – средний, н – низкий, nn – навык не сформирован.

**Сравнение уровня сформированности навыков до и после
обучающего эксперимента**

Обучаю щийся	Темп речи		Высота голоса		Сила голоса		Логич. удар.1		Логич. удар.2		Пауза	
	до	посл е	до	посл е	до	после	до	после	до	посл е	до	посл е
Женя К.	Н	В	Нн	С	С	С	С	С	Н	С	Н	С
Люба Ш.	Н	Н	С	С	С	В	Н	С	Н	С	С	В
Юра Ж.	Н	С	Нн	Н	С	В	С	С	Н	В	С	С
Навруз С.	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В
Сергей Р.	Нн	Нн	Н	Н	Н	Н	Нн	Н	Н	С	Н	С
Соня Д.	С	В	В	В	С	В	В	В	С	В	В	В
Кирилл К.	Нн	Н	Нн	Н	Н	С	Нн	Н	Н	С	Н	С
Кристина Т.	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В

Таким образом, в данном параграфе были представлены данные контрольного эксперимента, которые свидетельствуют о том, что у большей части обучающихся, принявших участие в обучающем и контрольном эксперименте, повысился уровень сформированности ряда навыков, ни один обучающийся не показал несформированности навыков выразительной речи. Показатели по уровню сформированности каждого навыка значительно возросли. Все навыки находятся либо на среднем, либо на высоком уровне сформированности.

Выводы по третьей главе:

- к приемам по формированию навыков выразительности устной речи относятся: показ, сопоставление, наводящие вопросы, хоровое чтение, чтение в лицах, анализ достоинств и недостатков;

- к выразительности чтения обучающихся 4 класса предъявляются следующие требования: соблюдение пауз между предложениями, логического ударения, необходимой интонации;
- обучающий эксперимент велся в двух направлениях: формирование понятийного аппарата, формирование навыков выразительности чтения;
- формирование навыков выразительности чтения проходило либо на этапе выборочного чтения на уроке чтения, либо на уроке выразительного чтения;
- в ходе контрольного эксперимента выяснилось, что у большей части обучающихся, после проведения обучающего эксперимента, повысился уровень сформированности ряда навыков;
- ни один обучающийся, после проведения обучающего эксперимента, не показал несформированности навыков выразительной речи;
- после проведения обучающего эксперимента, показатели по уровню сформированности каждого навыка значительно возросли;
- все навыки, после проведения обучающего эксперимента, находятся либо на среднем, либо на высоком уровне сформированности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальности данной работы определялась вопросом: действительно ли навыки выразительности чтения являются столь необходимыми для обучающимся с умственной отсталостью. Действительно, кажется, что это те навыки, без которых обучающийся может жить, а, следовательно, эти навыки не являются первостепенными. Но хочется заметить, что главной целью школ, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, является, в первую очередь, социализация обучающихся, а значит любой навык, способный повысить их уровень жизни должен быть сформирован.

Навыки выразительного чтения, как и навыки выразительной речи, способны качественно повысить уровень коммуникации обучающихся с умственной отсталостью, повысить их интерес к предмету, положительно повлиять на их уверенность в себе, создавая ситуацию успеха при выполнении заданий. И все это достаточно весомые аргументы, чтобы не упускать возможность формирования навыков выразительности чтения у тех обучающихся, кто на данном этапе обучения готов их усвоить.

Изучая литературу по нашей теме, нами был сделан ряд важных выводов: во-первых, тема выразительности устной речи в целом и выразительности чтения довольно полно освещена в литературе. Эта тема разрабатывается в свете обучения обучающихся с нарушениями слуха, обучающихся младших классов массовых школ и дошкольников. Во-вторых, несмотря на относительную разработанность этой темы, формирование навыков выразительности чтения недостаточно представлено в теоретических и методических литературных источниках. Как правило, большая часть рекомендаций относятся к обучающимся с нормальным интеллектом и требуют адаптации для контингента школ, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы.

При проведении констатирующего этапа эксперимента было определено, что обучающиеся с нарушением интеллекта владеют навыками на среднем и низком уровне, ни один навык в целом не сформирован на высоком уровне. Можно выделить две причины, приведшие к такому результату: низкий уровень сформированности навыка чтения целыми словами и недостаточный объем работы, проводимой для формирования навыков выразительности чтения.

Обучающий эксперимент проводился в рамках уроков чтения. Работа над выразительностью чтения была либо одним из этапов урока, либо становилась основной частью урока. Во время обучающего эксперимента на материале литературных произведений обучающиеся тренировались в постановке пауз и логических ударений, работали над навыками изменения силы и высоты голоса, темпа речи. Одновременно велась работа над формированием понятийного аппарата у обучающихся. Все это было необходимо для более точного понимания обучающимися инструкций, заданий и вопросов, используемых в ходе коррекционной работы.

Контрольный эксперимент показал, что у большей части обучающихся, принявших участие в обучающем эксперименте, повысился уровень сформированности ряда навыков. Ни один обучающийся не показал несформированности (или отсутствия) навыков выразительного чтения в целом. Показатели по уровню сформированности каждого навыка значительно возросли, в ряде случаев происходил скачок с низкого уровня сформированности до высокого. Все навыки выразительного чтения в целом находятся либо на среднем, либо на высоком уровне сформированности.

Данные контрольного эксперимента говорят о том, что обучающий эксперимент был проведен успешно, но, что еще важнее, они свидетельствуют о том, что формирование навыков выразительности чтения у обучающихся с умственной отсталостью возможно и проходит оно вполне успешно при целенаправленной и последовательной коррекционной работе.

На основании вышеизложенного можно заключить, что цель данной работы достигнута: навыки выразительности чтения у обучающихся с умственной отсталостью изучены, а коррекционная работа по их формированию проведена успешно.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [текст]: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 316 с.
2. Александровская, М. А. Из опыта логопедической работы [текст] / М. А. Александровская. - М., Изд-во АПН РСФСР, 1955 – 215 с.
3. Алексеева, М. М., Яшина Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [текст]: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений - 3-е изд., стереотип. / Алексеева М. М., Б. И. Яшина. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
4. Астафьева, О. В., Денисова А. В. Детская литература. Выразительное чтение [текст] / О. В. Астафьева, А. В. Денисова, - М.: Академия, 2007. - 272 с.
5. Бельтюков, В. И. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе [текст] / В.И. Бельтюков // Вопросы психологии. - 1984. - №1. - С. 141-145.
6. Большой психологический словарь [текст] / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко - М.: 2003 - 672 с.
7. Большой толковый психологический словарь [текст] / Ребер Артур (Penguin). Том1- 2 (П-Я): Пер. с англ.- М.: Вече, АСТ, 2000. – 560 с.
8. Большой толковый словарь русского языка [текст] / под. ред. С. А. Кузнецова / - 1-е изд-е: СПб.: Норинт 1998. – 1536с.
9. Введенская, Л. А., Червинский, П. П. Теория и практика русской речи [текст]: новые темы в программах для школы и вуза / Л. А. Введенская, П. П. Червинский — Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1997. 480 с.

10. Викторова, О. В. Речевое мастерство учителя и работа со словом [текст]/ О. В. Викторова. - Московский институт открытого образования Москва МИОО 2009г. 96 с.
11. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе [текст]: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/ Под ред. В.В. Воронковой — М.: Школа-Пресс, 1994.— 416 с.
12. Головин, Б. Н. Основы культуры речи [текст]: Учебник для вузов. / Б. Н. Головин — 2-е изд., испр. — М.: Высшая школа, 1988. — 320 с.
13. Горбушина, Л. А. Обучение выразительному чтению младших школьников [текст]: Пособие для учителей / Л. А. Горбушина — М.: Просвещение. 1981.— 160с.
14. Граник, Г. Г., Бондаренко, С. М., Концевая, Л. А. Когда книга учит [текст] / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, С. М. Концевая - Москва: Просвещение, 1991. — 222 с.
15. Забрамная, С. Д. Умственная отсталость и отграничение ее от сходных состояний [текст]/ С. Д. Забрамная.- М.: Просвещение, Владос, 1995. - с.: 5-18
16. Заводская, Т. Ф. Методика выразительного чтения [текст] / Т. Ф. Заводская - Москва: Просвещение, 1977. - 176 с
17. Иванова-Лукьянова, Г. Н. Культура устной речи [текст] / Г.Н. Иванова-Лукьянова. - М.: Флинта: Наука, 2004. - 6 с.
18. Кодзасов, С. В., Кривнова, О.Ф. Общая фонетика [текст]: Учебник / С. В. Кодзасов, О. Ф. Кривнова. -М Рос. гос. гуманит.ун-т, 2001. - 592 с.
19. Лазаренко О. И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей [текст] / — М.: ТЦ Сфера, 2009. — 64 с.
20. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [текст]: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Р. И. Лалаева — М.: Просвещение, 1983. – 136 с,
21. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [текст] / А. А. Леонтьев. - М.: Просвещение, 1969. - 214 с.

22. Лингвистический энциклопедический словарь [текст] / Под ред. В. Н. Ярцевой; Ин-т языкознания АН СССР. — М.: Сов. энцикл., 1990. — 682 с.
23. Логопедия [текст]: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
24. Максаков, А. И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников [текст]: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. 2-е изд. / А. И. Максаков - М.: Мозаика-Синтез, 2005. - 64 с.
25. Матусевич, М. И.. Современный русский язык. Фонетика [текст]: Учеб, пособие для студентов / М. И. Матусевич. - М, «Просвещение», 1976. 288 с.
26. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы [текст] / под ред. Ж. И. Шиф. - М.: Просвещение, 1965 г. - 343 с.
27. Патрикеев, В. Г. Справочный дидактический материал С(К)ОУ VIII вида [текст]: Пособие для учителя / В. Г. патрикеев - М.Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003 – 239с.
28. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников [текст]: Учебное пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. — М . : Академия, 2002. — 160 с.
29. Пинский, Б. И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы [текст] / Б. И. Пинский. - М.: Педагогика, 1977
30. Поварова, И. А. Коррекция заикания в играх и тренингах [текст] / И. А. Поварова. - СПб.: Питер, 2004 – 366 с.
- 31.Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Текст] : М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2017. – 365 с.
32. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: Подготовительный, 1—4 классы [текст] / Под редакцией В. В. Воронковой; 7-е издание. Москва «Просвещение» 2010

33. Психология лиц с умственной отсталостью [текст]: Уч. метод. пособие / Составитель Е. А. Калмыкова. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с.
34. Пузанов, Б. П. Словарь-справочник по дефектологии [текст] / Б. П. Пузанов. – М.: Новая школа, 1996, - 123 с
35. Рождественский, Н. С. Речевое развитие младших школьников [текст] / Н. С. Рождественский. – М.: Просвещение, 1970. – С. 10.
36. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах [текст]: Том I / Гл. ред. В. В. Давыдов. — М.: Научное издательство «БОЛЬШАЯ РОССИЙСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ», 1993
37. Российский гуманитарный энциклопедический словарь [текст]: В 3 т. / Гл. ред. П. А. Клубков; Рук. проекта С. И. Богданов. — М.; СПб.: ВЛАДОС: Изд. Филол. фак. С.-Петербур. гос. ун-та, 2002.
38. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [текст] / - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.
39. Русский язык и культура речи [текст]: Учебник / Под. ред. проф. В. И. Максимова. - М.: Гардарики, 2001. - 413 с.
40. Рыбникова, М. А. Очерки по методике литературного чтения [текст]: 3-е изд. / М. А. Рыбникова. — М.: Просвещение, 1963. — 315 с.
41. Светозарова, Н. Д. Интонационная система русского языка [текст] / Н. Д. Светозарова. - Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1982. — 176 с.
42. Светозарова, Н. Д. Синтагма [текст] / БЭС Языкознание / Гл. ред. В.Н. Ярцева. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. - С. 369.
43. Соловьёв, И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. Сравнение и познание отношений объектов [текст]: Дис. д.пед.н.тпо психологии/ И. М. Соловьёв. НИИД АПН РСФСР.- М., 1965.

44. Тонкова-Ямпольская, Р. В. Воспитателю о ребенке дошкольного возраста: от рождения до 7 лет [Текст] / Р. В. Тонкова-Ямпольская, Т. Я. Черток. - М. : Просвещение, 1987. - 224 с.
45. Торсуева, И. Г. Мелодика речи [текст] / Лингвистический энциклопедический словарь. 2-е изд. М., 2002.
46. Учебный словарь стилистических терминов. Практические задания. Часть 1 [текст]: Учебно-методическое пособие / Отв. ред. Н. А. Лукьянова. - Новосибирск: Новосибирский госуниверситет, 1999. - 71 с.
47. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Текст] : М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2017. – 78 с.
48. Феофанов, М. П. Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы [текст]: Монография / М. П. Феофанов - М.: Издательство Академии педагогических наук, 1955. - 132 с.
49. Филиппова, Л. С., Филиппов, В. А. Русский язык и культура речи [текст]: Учебное пособие / Л. С. Филиппова, В. А. Филиппов. — 6-е изд., перераб. — Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2010. — 436 с.
50. Хватцев, М. Е. Как предупредить и устранить недостатки голоса и речи у детей [Текст] / М. Е. Хватцев. - Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. - 88 с.
51. Чеканова, М. В. Становление диалогической речи в онтогенезе [текст] / Молодой ученый. — 2015. — №11. — С. 1509-1512. — URL <https://moluch.ru/archive/91/19113/> (дата обращения: 26.04.2018)
52. Чистович, Л. А., Венцов, А. В., Гранстрем, М. П. Физиология речи. Восприятие речи человеком [текст] / Л. А. Чистович, А. В. Венцов, М. П. Гранстрем. - Л.: Наука, 1976. - 388 с.
53. Швачкин, Н. Х. Возрастная психолингвистика: Хрестоматия [текст]: Учебное пособие/ Составление К. Ф. Седова. -М.: Лабиринт, 2004. -330 с: ил.

54. Шпек, Отто Люди с умственной отсталостью [текст]: / Отто Шпек; пер. с нем. А. П. Голубев, Н. М. Назарова. – Москва: Академия, 2003. – 432 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Речевой материал для проведения констатирующего эксперимента

1) Навык изменения темпа речи:

С горки мчится паровоз

Без трубы и без колес.

С паровозом — три вагона:

Михаил и два Антона.

2) Навык изменения высоты голоса: Кто ел из моей чашки?

3) Навык изменения силы голоса:

Потихоньку ветер

За калитку вышел,

Постучал в окошко,

Пробежал по крыше.

4) Навык пользоваться логическим ударением:

а) Поезда прибывали рано.

б) Твоего поезда пока нет.

5) Навык паузирования: В саду росли маки, розы, а в лесу ромашки, клевер.

Конспект урока чтения в 4 классе школы, реализующей АООП

Тема: Н.И.Сладков «Медведь и Солнце».

Цели: познакомить обучающихся со сказкой Н.И. Сладкова «Медведь и солнце».

Задачи:

Коррекционно-образовательные

- закреплять навык чтения целыми словами;
- закреплять умение отвечать на вопросы по тексту;
- развивать умение определять характер и настроение героя произведения;
- работать с иллюстрацией, определять название и героев по иллюстрации;
- развивать навыки выразительного чтения и чтения по ролям.

Коррекционно-развивающие:

- развивать психическую функцию анализа посредством анализа художественного произведения с опорой на текст;
- расширять словарный запас обучающихся посредством слов «просочилась», «слякоть», «прокосолапил»;
- развивать у обучающихся умение считывать чужие эмоции и понимать их природу;
- развивать умение формировать собственное мнение и позицию посредством обсуждения образа героя на этапе выразительного чтения и обсуждения итогов урока.

Коррекционно-воспитательные:

- воспитывать интерес к познанию окружающего мира;
- воспитывать доброе отношение к природе;
- воспитывать интерес к урокам чтения.

Оборудование: разворот из книги со сказкой «Медведь и солнце» с иллюстрациями Евгения Чарушина, учебник, карточки со словами

«просочилась», «слякоть», «покосолапил», «пересохла», «медведущка»,
портрет Н. Сладкова.

Николай Сладков «Медведь и солнце»

Просочилась в берлогу Вода — Медведю штаны промочила.

— Чтоб ты, слякоть, пересохла совсем! — заругался Медведь. — Вот я тебя сейчас.

Испугалась Вода, зажурчала тихим голосом:

— Не я, Медведушка, виновата. Снег во всём виноват. Начал таять. Воду пустил. А моё дело водяное — теку под уклон.

— А, так это Снег виноват? Вот я его сейчас! — взревел Медведь.

Побелел Снег, испугался. Заскрипел с перепугу:

— Не я виноват, Медведь. Солнце виновато. Так припекло, так прижгло — растаешь тут!

— Ах, так это Солнце мне штаны промочило! — рявкнул Медведь. — Вот я его сейчас!

А что «сейчас»? Солнце ни зубами не схватить, ни лапой не достать.

Сияет себе. Снег топит, воду в берлогу гонит. Медведю штаны мочит.

Делать нечего — убрался Медведь из берлоги. Поворчал, поворчал да и покосолапил. Штаны сушить. Весну встречать.

Этап урока	Содержание этапа	Дифференцированная работа
Организационный момент	Ребята, давайте встанем и поприветствуем друг друга. Здравствуйте, садитесь. Ребята, давайте вспомним, как мы отвечаем на вопросы на уроке? (по поднятой руке, полным ответом)	У всех обучающихся, кроме Казбега, навык чтения сформирован. С Казбегом во время урока обсуждаются признаки весны, в то время, когда обучающиеся читают текст про себя, с Казбегом идет обсуждение иллюстрации, название букв в коротких словах.
Вступительная беседа	<p>Скажите, ребята, какой сейчас месяц? (апрель) Какой по счету это месяц весны? (второй) Ребята, давайте повернем голову налево и посмотрим в окно. Скажите, какие признаки весны вы видите? (светит солнце, небо голубое, тает снег, капает с крыши и пр.). Да, ребята, вы абсолютно правы. Весной природа оживает после холодной зимы. Деревья готовятся показать первые почки, скоро появится первая травка. Но, ребята, весной просыпается не только природа. Есть такой лесной зверь, для которого весна – это тоже время пробуждения. Как вы думаете, что это за зверь? (медведь) Да, ребята, вы правы, это медведь. Всю зиму медведь спит в берлоге, а весной, когда снег начинает таять, медведь поднимается из берлоги на поиски пищи, потому что за зиму он очень сильно худеет.</p> <p>Сегодня мы с вами прочитаем сказку про медведя, а название этой сказки вам нужно будет угадать позже. Эту сказку написал Николай Сладков. Николай Сладков - это детский писатель. Он очень любил природу, много путешествовал, записывал свои наблюдения в записную книжку, а потом писал рассказы, которые получили большую известность. Он сам фотографировал и рисовал животных, а потом помещал эти фотографии и рисунки в свои книжки. Сегодня я покажу вам иллюстрацию к сказке, которую мы будем читать, но нарисовал ее не сам автор сказки, а художник Евгений Чарушин. Давайте посмотрим на эту картинку. Что на ней изображено? Как бы вы назвали сказку, глядя на то, что ней изображено? Николай Сладков назвал эту сказку «Медведь и солнце».</p> <p>Перед тем, как мы начнем читать сказку, давайте разберем несколько слов, которые могут вызвать у вас затруднения. Первое слово – просочилась. «Просочилась в берлогу Вода...»</p>	У Сережи чтение находится на побуквенном уровне, уровень понимания прочитанного низкий, поэтому на этапе аналитического чтения Сережа читает небольшой по объему и простой для понимания отрывок. У Жени и Кирилла низкая степень концентрации внимания, им требуется организующая помощь педагога

<p>Аналитическое чтение</p>	<p><i>Вот он по лесу идёт. (Наклоны вперёд-назад.)</i> <i>Топай, мишка, (топаем ногами)</i> <i>Хлопай, мишка. (хлопаем в ладоши)</i> <i>Приседай со мной, братишка, (приседаем)</i> <i>Лапы вверх, вперед и вниз, (движения руками)</i> <i>Улыбайся и садись.</i> Молодцы, ребята, аккуратно садитесь на места.</p> <p>Перед чтением давайте хором прочитаем слова, которые могут вызвать у вас затруднения. Просочилась Пересохла Медведущка Покосолапил Сейчас, ребята, мы начнем читать сказку по одному. А все остальные внимательно слушают, я буду задавать вопросы. <i>Просочилась в берлогу Вода — Медведю штаны промочила.</i> — <i>Чтоб ты, слякоть, пересохла совсем!</i> — заругался Медведь. — <i>Вот я тебя сейчас.</i> Что случилось с медведем? Как он отреагировал на это? <i>Испугалась Вода, зажурчала тихим голосом:</i> — <i>Не я, Медведущка, виновата. Снег во всём виноват. Начал таять. Воду пустил. А моё дело водяное — теку под уклон.</i> Какую эмоцию испытала вода? Что виновато по мнению воды? — <i>А, так это Снег виноват? Вот я его сейчас!</i> — взревел Медведь. Что означает «взревел»? Какую эмоцию испытал медведь? <i>Побелел Снег, испугался. Заскрипел с перепугу:</i> — <i>Не я виноват, Медведь. Солнце виновато. Так припекло, так прижгло — растаешь тут!</i> Кого обвинил снег? Какое чувство испытал снег? — <i>Ах, так это Солнце мне штаны промочило!</i> — рявкнул Медведь. — <i>Вот я его сейчас!</i> Что медведь решил сделать с солнцем? <i>А что «сейчас»? Солнце ни зубами не схватить, ни лапой не достать.</i> <i>Сияет себе. Снег топит, воду в берлогу гонит. Медведю штаны мочит.</i> Смог ли медведь наказать солнце? Почему?</p>	
-----------------------------	---	--

<p>Выборочное чтение</p>	<p><i>Делать нечего — убрался Медведь из берлоги. Поворчал, поворчал да и покосолапил. Штаны сушить. Весну встречать.</i></p> <p>Что пошел делать медведь?</p> <p>Ребята, как вы думаете, виноват ли на самом деле кто-то, что у медведя промокли штаны? (нет, потому что это все естественные явления природы)</p> <p>Ребята, а сейчас мы с вами попробуем прочитать эту сказку как настоящие актеры. Читать нужно будет с выражением, передавая интонации и эмоции героев. Давайте обсудим, как будет говорить наш «медведь». Голос его будет тоненьким или грубым? Вспомните, в сказке медведь был веселым? Грустным? Злым?</p> <p>А вода и снег. Они были Веселыми? Смелыми? Испуганными? А голос у снега и воды будет низким, грубым или нежным и высоким?</p> <p>Сейчас я распределю роли, а нашим актерам нужно будет передать голосом все то, что мы только что обсудили.</p> <p><i>Распределение ролей и чтение по ролям.</i></p>	
<p>Оценивание работы</p>	<p>Ребята, вам понравилось, как прочитали сказку наши актеры? Я думаю, что ребята заслужили пятерки. А кто еще по вашему мнению заслуживает оценку отлично?</p> <p><i>Обсуждение оценок.</i></p>	
<p>Домашнее задание</p>	<p>Хорошо, ребята. А дома вам нужно будет потренироваться в выразительном чтении этой сказки также, как это сегодня делали ваши одноклассники.</p>	

просочилась

СЛЯКОТЪ

ПОКОСОЛАПИЛ

пересохла

медведущка



МЕДВЕДЬ И СОЛНЦЕ

Просочилась в берлогу вода — медведю штаны промочила.

— Чтоб ты, слякоть, пересохла совсем! — заругался медведь. — Вот я тебя сейчас!

Испугалась вода, зажурчала тихим голосом:

— Не я, медведушко, виновата, снег во всём виноват. Начал таять, воду пустил. А моё дело водяное — теку под уклон.





Конспект урока выразительного чтения в 4 классе школы, реализующей АООП

Тема: Н.И.Сладков «Медведь и Солнце».

Цели: формирование навыков выразительности устной речи на материале сказки Н.И. Сладкова «Медведь и солнце».

Задачи:

Коррекционно-образовательные

- развивать навык изменения силы голоса;
- развивать навык изменения высоты голоса;
- развивать навык изменения темпа речи;
- развивать навык паузирования;
- развивать навык постановки логического ударения по подражанию.

Коррекционно-развивающие:

- развивать слуховое восприятие обучающихся;
- развивать у обучающихся умение понимать чужие эмоции.

Коррекционно-воспитательные:

- воспитывать у обучающихся умение объективно оценивать свою и чужую работу;
- воспитывать интерес к урокам чтения.

Оборудование: сокращенный текст сказки с выделенными разным цветом репликами персонажей, партитура для педагога с отмеченными местами пауз и логическими ударениями, план урока, слова для отработки, таблички с характеристиками речи героев.

— Чтоб ты, слякоть, пересохла совсем! Вот я тебя сейчас.

— Не я, Медведушка, виновата. Снег во всём виноват. Начал таять. Воду пустил. А моё дело водяное — теку под уклон.

— А, так это Снег виноват? Вот я его сейчас!

— Не я виноват, Медведь. Солнце виновато. Так припекло, так прижгло — растаешь тут!

— Ах, так это Солнце мне штаны промочило! Вот я его сейчас!

— Чтоб ты,| слякоть,| пересохла совсем!| Вот я тебя сейчас.|

— Не я,| Медведущка,| виновата.| Снег во всём виноват.| Начал таять.|
Воду пустил.| А моё дело водяное — теку под уклон.|

— А,| так это Снег виноват?| Вот я его сейчас!|

— Не я виноват,| Медведь.| Солнце виновато.| Так припекло,| так прижгло|
— растает тут!|

— Ах,| так это Солнце мне штаны промочило!| Вот я его сейчас!|

Этап урока	Содержание этапа	Дифференцированная работа
Вводная беседа	Ребята, давайте встанем и поприветствуем друг друга. Здравствуйте, садитесь. Давайте вспомним, какую сказку мы читали с вами на прошлом уроке? Кто действующие лица этой сказки? Что случилось с медведем? что он сделал после этого? Что ответила вода? Что сделал медведь? Что сказал снег? Смог ли медведь наказать солнце? Почему?	К первой группе можно отнести Кристину, Соню, Навруза. Это обучающиеся, у которых навык чтения целыми словами сформирован на высоком уровне, а также на среднем и высоком уровне сформированы навыки выразительности чтения. Обучающиеся из этой группы могут читать реплики целиком, участвовать в ролевом чтении всего текста.
Постановка учебной задачи	Ребята, сегодня мы с вами побываем настоящими актерами и почитаем сказку про медведя и солнце по ролям. Кто-то из вас будет медведем, кто-то водой, а кто-то снегом.	К третьей группе относятся Сережа и Кирилл – обучающиеся, чьи навыки чтения целыми словами и выразительной речи практически несформированы. Эти обучающиеся участвуют в чтении на этапе отработки отдельных звеньев, читают короткие, простые предложения.
Планирование своих действий	<i>(пункты плана по мере оглашения вывешиваются на доску)</i> Сначала я сама прочту вам сказку, а вы послушаете и попытаетесь запомнить, как я изображала разных героев голосом. После этого мы разберем несколько трудных для чтения слов. Дальше в тексте отметим места пауз и важные слова, которые вам нужно будет выделять голосом. Потом мы обсудим, как каждый герой будет произносить свои слова, почитаем сначала отдельные фразы, а потом по ролям прочтем весь текст.	Все остальные обучающиеся, отнесенные ко второй группе, могут участвовать и на этапе отработки отдельных звеньев текста, и на этапе отработки текста целиком, но для чтения им предоставляются более короткие и простые реплики.
Образцовое чтение	Сейчас я сама прочитаю эту сказку, а вы внимательно меня послушаете, что бы потом вам было проще самим читать по ролям. <i>Образцовое чтение сказки педагогом.</i>	
Отработка звучания наиболее трудных слов и выражений	Сейчас я раздам вам текст, который мы сегодня будем читать. В нем разными цветами выделены слова разных героев. Позже мы с вами обсудим, каким цветом выделены слова каждого героя, но сначала в тексте мы выделим ударения в сложных словах, места пауз и важные слова. Ребята, вчера мы с вами разбирали сложные, непонятные слова, а сегодня разберем слова, которые могут вызвать у вас затруднение при чтении. Первое слово – пересохла. Давайте хором прочитаем это слово. <i>(хоровое чтение)</i> На какой звук падает ударение? На звук [о], верно, поставьте ударение в слове	

<p>Разметка трудных мест знаками партитуры</p>	<p>«пересохла». Второе слово – медведushка. Давайте хором прочитаем это слово. (<i>хоровое чтение</i>) На какой звук падает ударение? На звук [е], верно, а в каком слоге находится ударный звук? Во втором, молодцы. Найдите и поставьте ударение в слове «медведushка». Следующее слово – виновата. Давайте хором прочитаем это слово. (<i>хоровое чтение</i>) На какой звук падает ударение? На звук [а], верно, а в каком слоге находится ударный звук? В третьем, все верно. Найдите и поставьте ударение в слове «виновата». А еще в этой сказке есть слова «виноват» и «виновато». Скажите, ребята, а ударение в этих словах будет такое же, как в слове «виновата» или будет отличаться? Ударение будет таким же, верно. Значит, на какой звук оно будет падать? На какой слог? Найдите слова «виновато» и «виноват» и выделите ударный звук.</p> <p>Последнее слово, которое мы разберем – промочило. Давайте хором прочитаем это слово. (<i>хоровое чтение</i>) На какой звук падает ударение? На звук [и], верно, а в каком слоге находится ударный звук? В третьем, все верно. Найдите и поставьте ударение в слове «промочило». (<i>педагог, проходя по рядам, проверяет правильность выполнения задания</i>)</p> <p>Ребята, посмотрите на план на доске, что мы будем делать дальше? Верно, отмечать места пауз и подчеркивать важные слова. Давайте вспомним, а где мы с вами при чтении делаем паузы? (<i>там, где на письме есть знаки препинания</i>) Да, все верно, паузы мы делаем после каждого знака препинания. А какие знаки препинания у нас бывают? (<i>точка, запятая, восклицательный и вопросительный знак</i>) Есть еще один знак – он называется тире, обозначается черточкой, которая стоит между двумя словами (педагог показывает, как выглядеть тире в тексте) Да, все верно. Скажите, ребята, а как мы в тексте отмечаем места пауз? Да, все верно вертикальными линиями. Давайте посмотрим на первую фразу, которая обозначена синим цветом. «Чтоб ты, слякоть, пересохла совсем! Вот я тебя сейчас». Сколько пауз будет в первом предложении? (две) После каких слов? (ты, слякоть) Будет ли пауза в конце предложения? (да) Будут ли паузы внутри</p>	
--	--	--

<p>Обсуждение возможных вариантов эмоционально – образной выразительности</p>	<p>второго предложения? (нет) А в конце предложения? (да) Сколько всего пауз мы обозначили в первой фразе? (четыре) Проверьте, все ли обозначили четыре паузы? (педагог проходит по рядам, проверяет правильность выполнения) Теперь давайте хором прочитаем это предложение, делая остановки там, где мы обозначили в тексте паузы. (хоровое чтение вместе с педагогом, потом повторение без педагога) <i>Остальные предложения размечаются по тому же принципу.</i></p> <p>Мы с вами наметили паузы, а теперь нужно определить, какие слова мы будем выделять при чтении голосом. Я буду читать вам по одному предложению, а вы будете внимательно слушать и говорить, какое слово или слова я выделяла.</p> <p>«Чтоб <u>ты</u>, <u>слякоть</u>, <u>пересохла</u> совсем!». Ребята, вы слышали, какие слова я выделяла голосом? (ты, слякоть, пересохла) А как мы отмечаем в тексте важные слова? (подчеркиваем прямой линией) Да, все верно, выделите, пожалуйста, на своих листах важные слова в первом предложении. (педагог проходит по рядам, проверяет правильность выполнения) Теперь давайте хором прочитаем это предложение, делая паузы и выделяя важные слова. (хоровое чтение вместе с педагогом, потом повторение без педагога) <i>Остальные предложения размечаются по тому же принципу.</i></p> <p>Ребята, а сейчас мы с вами попробуем прочитать эту сказку как настоящие актеры. Читать нужно будет с выражением, передавая интонации и эмоции героев.</p> <p>Давайте обсудим, как будет говорить наш «медведь». Голос его будет тоненьким или грубым? Медведь будет говорить низким, грубым голосом. (педагог демонстрирует образец чтения, акцентируя внимание на высоте голоса, после чего обучающиеся хором повторяют за педагогом сказанную фразу) Помните, в сказке медведь был веселым? Грустным? Злым? Медведь был злым, поэтому когда вы будете читать эту сказку по ролям, вам надо будет говорить так, как будто вы кого-то ругаете. А ругаться злой медведь будет громко,</p>	
---	--	--

<p>Чтение обучающимися текста про себя</p>	<p>кричать, или говорить тихо? Медведь будет ругаться громко, правильно. <i>(педагог демонстрирует образец чтения, акцентируя внимание на силе голоса, после чего обучающиеся хором повторяют за педагогом сказанную фразу)</i></p> <p>А как говорит большой, тяжелый, неповоротливый медведь? Быстро, торопясь? Или медленно? Да, все верно, медведь говорит медленно.</p> <p><i>(педагог демонстрирует образец чтения, акцентируя внимание на темпе речи, после чего обучающиеся хором повторяют за педагогом сказанную фразу)</i></p> <p>А вода и снег. Они были Веселыми? Смелыми? Испуганными? Да, верно ребята, вода и снег боятся большого, злого медведя, поэтому читать их нужно будет так, как будто вы испугались. А голос у снега и воды будет низким, грубым или нежным, тоненьким и высоким? Да, вода и снег будут говорить тоненьким голосом.</p> <p><i>(педагог демонстрирует образец чтения, акцентируя внимание на высоте голоса, после чего обучающиеся хором повторяют за педагогом сказанную фразу)</i></p> <p>Как вы думаете, говорить вода и снег будут смело и громко? Или тихо? Да, вода и снег напуганы ребята, поэтому говорить они будут тихо.</p> <p><i>(педагог демонстрирует образец чтения, акцентируя внимание на силе голоса, после чего обучающиеся хором повторяют за педагогом сказанную фразу)</i></p> <p>А говорить вода и снег будут быстро или медленно? Почему? Они волнуются, пытаются оправдаться, поэтому говорят быстро.</p> <p><i>(педагог демонстрирует образец чтения, акцентируя внимание на темпе речи, после чего обучающиеся хором повторяют за педагогом сказанную фразу)</i></p> <p>Сейчас я распределяю роли, а нашим актерам нужно будет передать голосом все то, что мы только что обсудили.</p> <p>Ребята, сейчас вам нужно будет прочитать этот текст про себя и подумать: каким цветом обозначены фразы медведя, а каким цветом обозначены фразы воды и снега. (чтение обучающимися текста про себя)</p>	
--	---	--

<p>Отработка отдельных звеньев</p>	<p>Ребята, как вы думаете, кому принадлежат слова, которые отмечены синим цветом? (медведю) Как вы это поняли? (ругается, ищет виноватого)</p> <p>Давайте вспомним, как говорит медведь? (характеристики вывешиваются на доску) Медленно или быстро? (медленно) громко или тихо? (громко) грубым голосом или тоненьким, писклявым? (грубый, низкий голос) а какое настроение у медведя? (злой, ругается)</p> <p>Давайте прочитаем фразы медведя, соблюдая паузы, важные слова, медленно, громко, грубым голосом, как будто кого-то ругая (хоровое чтение вместе с педагогом, потом чтение нескольких обучающихся по одному)</p> <p>Хорошо, ребята. Как вы думаете, а кому из героев принадлежат слова, которые выделены красным? (воде) Как вы это поняли? (в них говорится про воду: «дело водяное», «теку под уклон») Мы нашли слова медведя, воды, а кому принадлежат фразы, выделенные зеленым цветом? (снегу) Как вы это поняли? (есть слово «растает»)</p> <p>Давайте вспомним, как будут произносить свои слова снег и вода.</p> <p>Медленно или быстро? (быстро) громко или тихо? (тихо) грубым голосом или тоненьким? (тоненьким, высоким) а что испытывают у вода и снег? (страх, испуг)</p> <p>Давайте прочитаем фразы воды и снега, соблюдая паузы, важные слова, быстро, тихо, тоненьким, высоким голосом, как будто вы кого-то испугались (хоровое чтение вместе с педагогом, потом чтение нескольких обучающихся по одному)</p>	
<p>Отработка всего текста</p>	<p>Теперь вы готовы, что бы читать сказку по ролям, как настоящие актеры. <i>Распределение ролей, чтение по ролям.</i></p>	
<p>Подведение итогов</p>	<p>Ребята, теперь давайте оценим наших актеров. Мишка смог прочитать, соблюдая паузы? важные слова? Медленно? Громко? грубым голосом, как будто кого-то ругая? Мы можем поставить пятерку?</p> <p>Снег смог прочитать, соблюдая паузы? важные слова? Быстро? Тихо? тоненьким, высоким голосом? как будто кого-то испугался? Мы можем поставить пятерку?</p> <p>Вода смогла прочитать, соблюдая паузы? важные слова? Быстро? Тихо? тоненьким,</p>	

<p>Домашнее задание</p>	<p>высоким голосом? как будто кого-то испугался? Мы можем поставить пятерку? Кому еще сегодня мы можем поставить пятерку? За что?</p> <p>Молодцы, ребята, сегодня вы прекрасно работали. Вы почувствовали себя настоящими актерами? Мне очень понравилось, как вы читали сказку. На продленке вам нужно будет прочитать эту сказку еще раз. Каждый из вас должен будет прочитать хотя бы раз за кого-то из героев</p>	
-------------------------	---	--

пересохла

Медведущка

ВИНОВАТА

промочило

1) чтение

учителя

2)разбор

ТРУДНЫХ СЛОВ

3)выделение
пауз и важных

СЛОВ

4)обсуждение речи героя

5) чтение по частям

6) чтение

целиком

МЕДВЕДЬ

медленно

громко

грубым, низким
ГОЛОСОМ

как будто кого-
то ругая

ВОДА И СНЕГ

быстро

ТИХО

ТОНЕНЬКИМ,

ВЫСОКИМ

ГОЛОСОМ

как будто кого-
то испугался

Тематическое планирование

№	Тема урока	Кол-во часов
1-2	Ф. Тютчев «Весенние воды»	2
3-4	Н. Сладков «Медведь и солнце»	2
5	Н. Саконская «Разговор о маме»	1
6	Л. Квитко «Бабушкины руки»	1
7	По Е. Кононенко «Резеда»	1
8	А. Барков «Яшка»	1
9-13	А. Толстой «Золотой ключик или приключения Буратино»	4
14-18	А. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке»	4
19-23	По А. Милну «Винни-Пух и все-все-все»	4

